

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Instituto de Educação



**Necessidades de Formação de Professores  
na inclusão de alunos com Perturbações do Espectro Autista**

Dídia Alexandra Carregosa Lourenço

Orientadoras: Professora Doutora Maria Ângela Perpétua Rodrigues  
Professora Doutora Teresa Maria de Sousa Santos Leite

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação  
Especialidade Formação de Professores

2020



UNIVERSIDADE DE LISBOA

Instituto de Educação



**Necessidades de Formação de Professores  
na inclusão de alunos com Perturbações do Espectro Autista**

Dídia Alexandra Carregosa Lourenço

Orientadoras: Professora Doutora Maria Ângela Perpétua Rodrigues

Professora Doutora Teresa Maria de Sousa Santos Leite

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação

Especialidade Formação de Professores

Júri:

Presidente: Doutor Feliciano Henriques Veiga, Professor Catedrático e membro do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Vogais:

- Doutora Preciosa Teixeira Fernandes, Professora Auxiliar Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;
- Doutor David António Rodrigues, Professor Catedrático Aposentado Departamento de Psicologia e Educação da Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto;
- Doutora Maria João Mogarro, Professora Associada Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Ana Sofia Martins Silva Freire dos Santos Raposo, Professora Auxiliar Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Teresa Maria de Sousa Santos Leite, Professora Associada Convidada Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.



**A todas as crianças que veem o mundo de uma forma diferente da minha.**

**A ti Pedro, meu filho.**

***“Nem Deus tem o dom de escolher quem vai ser feliz”***



## **Agradeço**

Aos meus professores... a todos.

Aos que me aguçaram o apetite de querer saber mais

Aos que me secaram por não me poder dar mais

Aos que me fizeram querer ser como eles, e aos que me fizeram querer ser diferente...

Às minhas orientadoras neste percurso de investigação

Professora Ângela Rodrigues e Professora Teresa Leite, pela partilha, reflexão, questionamento e construção. Pela confiança e serenidade com que me orientaram.

Aos meus alunos... a todos.

Aos fáceis, aos difíceis...

Aos que nunca irei esquecer e aos que, com o tempo, deixei voar.

À minha família e amigos...

Aos que sempre me guiaram e ampararam

Aos que acreditam em mim e me fazem acreditar

Aos que facilitam a minha vida e a tornam mais colorida.

À Lulu (Maria de Lurdes Paulino), que foi o prolongamento dos meus dois braços, nestes últimos anos...

Por fim...

A todos aqueles que semearam, e a todos aqueles que continuam a semear, as sementes da INCLUSÃO para que, todos os dias, sejam colhidos frutos por quem necessita de alimento.





## Amanhã

Amanhã é outro dia  
virá branco como este chegou  
e, ninguém sabe  
como aparecerá o seu entardecer.

Enquanto amanhã for outro dia  
há sempre a esperança de um afago  
de um cimento que cole a jarra  
partida e dispersa pela mesa e pelo chão.

é certo que é outro dia, amanhã.  
E que é possível que o musgo  
suba à altura dos castanheiros,  
que a curva da face fique seca  
e só os olhos brilhem ao sol.

*David Rodrigues*



## Resumo

Atualmente é consensual que todas as crianças devem aprender juntas, em ambientes educativos capazes de dar resposta às necessidades, especificidades e diversidade existentes. Contudo, tornar este direito ao acesso e sucesso de todos os alunos real e efetivo, exige da escola e consequentemente dos professores um conhecimento prático fundamentado cientificamente.

Apesar de considerarmos que a inclusão educativa depende fortemente da organização dos ambientes educativos, acreditamos que a mesma passa também pela formação de professores capacitados para dar resposta às realidades existentes atualmente nas escolas. A inclusão de alunos com perturbações do espectro autista nas escolas regulares e a necessidade de desenvolver com estes alunos um trabalho específico mas, ao mesmo tempo, em dinâmicas inclusivas, no seio da turma, levou-nos a direcionar o estudo para esta temática com o objetivo de identificar as necessidades de formação dos docentes de ensino regular para o apoio à aprendizagem e à inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo.

De forma a dar resposta ao objetivo geral desta investigação, a mesma enquadra-se num estudo de caso. Com base nesta opção pretendemos interpretar os acontecimentos dentro do caso que lhe confere significação. Caso que, neste estudo, se refere à inclusão de alunos com PEA nas escolas regulares.

A recolha de dados foi desenvolvida em três Agrupamentos de Escolas que integram Unidades de Ensino Estruturado ao nível do 1º ciclo do Ensino Básico e envolveu em cada Agrupamento os seguintes sujeitos: três docentes de ensino regular, dois docentes de educação especial, três alunos com perturbações do espectro autista. Ao todo foram feitas 45 observações de aula em 9 turmas do 1º ciclo e entrevistados 15 docentes (9 de ensino regular e 6 de educação especial).

Os resultados do estudo permitiram identificar conceções relativamente à inclusão de alunos com PEA, dificuldades sentidas na inclusão destes alunos, conceções relativamente à formação tida e desejada e, consequentemente, Necessidades de Formação dos DER para a inclusão de alunos com PEA.

**Palavras chave:** Necessidades de Formação; Inclusão; Educação Inclusiva; Perturbações do Espectro Autista.



## **Abstract**

It is currently agreed that all children can learn together in educational environments capable of answering to the existing needs, specificities and diversity. However, making this right of access and success possible for of all students, requires from the school and consequently from the teachers a practical and scientific knowledge.

Although we consider that educational inclusion depends heavily on the organization of educational environments, we also believe that it must include the training of teachers in order to respond to the complex situations that exist in schools. Inclusion of students with autistic spectrum disorders (ASD) in regular schools implies the provision of specific teaching methodologies to teach these students within the overall dynamic of the class. This need led us to direct our study towards the identification of training needs for teachers in regular education to support the learning and inclusion of students with autistic spectrum disorders (ASD).

In order to respond to this general objective, the research is based on a case study. Data are interpreted according to their significance.

The data collection was carried out in School Groups within “Structured Education Units” at the level of the 1st cycle of Basic Education. Different members of staff were involved in this study: three teachers in regular education, two special education teachers and three students with autistic spectrum disorders. In total, 45 class observations were made in 9 classes of the 1st cycle and 15 teachers were interviewed (9 regular and 6 special education).

The results of the study led to the identification of conceptions regarding the inclusion of students with ASD, the identification of difficulties felt in the inclusion process of these students and enlighten some conceptions regarding the teaching received and desired and consequently the teacher’s training needs for the inclusion of students with ASD.

**Key words:** Training Needs; Inclusion; Autistic Spectrum Disorders



<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>ii</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>v</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>vii</b>
<b>ÍNDICE GERAL.....</b>	<b>ix</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS.....</b>	<b>xiii</b>
<b>INDICE DE ANEXOS.....</b>	<b>xvi</b>

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
-------------------------	----------

<b>1ª PARTE- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO ESTUDO.....</b>	<b>7</b>
---	----------

## **CAPITULO 1**

<b>PERCURSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM PEA.....</b>	<b>9</b>
--	----------

1. A filosofia Inclusiva.....	11
1.1. A integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas de Ensino Regular.....	15
1.2.A Educação Inclusiva em Portugal.....	18
2. A Inclusão de alunos com Perturbações do Espectro Autista nas Escolas de Ensino Regular.....	25
2.1. Da criança com Perturbações do Espectro Autista ao aluno com Perturbações do Espectro Autista.....	25
2.2.O Autismo em Portugal .....	29
2.3.Intervenção Educativa-Inclusiva.....	31

## **CAPITULO 2**

<b>FORMAÇÃO E INCLUSÃO.....</b>	<b>39</b>
---------------------------------	-----------

1. A Formação de Professores: tendências e perspetivas.....	41
---	----

1.1. Análise de Necessidades de Formação.....	43
1.2. Conhecimento profissional para o exercício de funções docente.....	49
1.3. O Desenvolvimento Profissional.....	55
2. Formação de Professores para a Inclusão.....	58
2.1. A Inclusão de alunos com Perturbações do Espectro Autista.....	63
<b>2ª PARTE- INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....</b>	<b>67</b>

### **CAPÍTULO 3**

<b>Metodologia.....</b>	<b>69</b>
-------------------------	-----------

1. Problemática da Investigação.....	71
2. Objetivos.....	73
3. Pressupostos metodológicos da Investigação.....	73
3.1. Design do Estudo.....	75
4. Caracterização do percurso metodológico.....	77
5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	79
5.1. Observação.....	80
5.2. Entrevista.....	84
5.3. Pesquisa Documental.....	88
6. Técnicas de Tratamento de Dados.....	89
6.1. Análise Documental.....	90
6.2. Análise das Observações.....	91
6.3. Análise das Entrevistas.....	92
7. Caracterização dos participantes e do contexto de observação.....	94

### **CAPÍTULO 4**

<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>99</b>
--	-----------

1. Observação de Aula.....	102
1.1. Contexto de Observação.....	103
1.2. Estratégias e atividades.....	105
1.3. Relação comunicativa.....	109



2. Entrevistas a docentes titulares de turmas que integram alunos com Perturbações do Espectro Autista.....	116
2.1. Conceções acerca da inclusão de alunos com Perturbações do Espectro Autista nas turmas.....	116
2.2. Conceções acerca do exercício da atividade docente numa turma que inclui um aluno com Perturbações do Espectro Autista.....	122
2.3. Conceções acerca dos contributos da formação tida no âmbito das Necessidades Educativas Especiais e Educação Inclusiva.....	127
2.4. Conceções em relação à formação considerada necessária para uma efetiva inclusão educativa.....	129
3. Entrevistas a Docentes de Educação Especial responsáveis pelas Unidades de Ensino Estruturado.....	131
3.1. Conceções acerca da inclusão de alunos com Perturbações do Espectro Autista nas turmas de ensino regular.....	133
3.2. Conceções acerca do exercício da atividade profissional enquanto docentes de alunos com Perturbações do Espectro Autista.....	136
3.3. Conceções acerca da preparação dos Docentes de Ensino Regular para incluírem estes alunos nas turmas.....	143
3.4. Conceções em relação à formação considerada necessária para os Docentes de Ensino Regular.....	144
3.5. Conceções em relação à formação que têm para o exercício da atividade profissional.....	146
3.6. Conceções em relação à formação considerada necessária para a sua própria prática profissional.....	148
3.7. Conceções acerca da relação profissional com os Docentes de Ensino Regular.....	150
4. Análise Documental.....	152

## **CAPÍTULO 5**

### **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÃO.....155**

1. Conceções relativamente à inclusão de alunos com Perturbações do Espectro Autista.....	158
---	-----

2. Constrangimentos e dificuldades no âmbito do apoio à aprendizagem e inclusão dos alunos com Perturbações do Espectro Autista.....	161
3. Práticas de inclusão com alunos com Perturbações do Espectro Autista.....	165
4. A formação tida e a formação desejada... um meio facilitador da inclusão de alunos com Perturbações do Espectro Autista?.....	171
<b>Conclusões.....</b>	<b>178</b>

## Índice de tabelas

**Tabela 1:** Síntese do percurso normativo no atendimento a alunos com NEE em Portugal

**Tabela 2:** Nº de UEE em Portugal Continental no ano letivo 2013/2014 de acordo com dados disponibilizados pela Direção Geral de Estatística em educação e Ciência

**Tabela 3:** nº horas de observação distribuídas pelas 9 turmas

**Tabela 4:** Tema, sujeitos e objetivos das entrevistas

**Tabela 5:** Entrevistas realizadas

**Tabela 6:** Dimensões e subdimensões de análise das observações

**Tabela 7** – Caraterização sociodemográfica dos professores de ensino regular

**Tabela 8** – Caraterização sociodemográfica dos docentes de educação especial

**Tabela 9:** Caraterização das turmas e dos alunos com PEA

**Tabela 10-** Contexto de observação

**Tabela 11-** Estratégias e atividades

**Tabela 12-** Relação comunicativa

**Tabela 13-** Áreas temáticas e categorias: análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos DER

**Tabela 14-** Concordância com a Inclusão de alunos com PEA nas turmas de ER

**Tabela 15-** Não concordância com a inclusão de alunos com PEA nas turmas de ER

**Tabela 16-** Constrangimentos identificados pelos DER enquanto docentes de uma turma que integra um aluno com PEA

**Tabela 17-** Dificuldades sentidas pelos DER

**Tabela 18-** Competências necessárias para trabalhar com alunos com PEA

**Tabela 19-** Contributos da formação tida

**Tabela 20-** Incidência da formação

**Tabela 21-** Modalidades de formação desejada

**Tabela 22** : Áreas temáticas e categorias- Docentes de Educação Especial

**Tabela 23:** Concordância com a inclusão

**Tabela 24-** Não concordância com a inclusão

**Tabela 25-** Constrangimentos

**Tabela 26-** Dificuldades percecionadas nos DER

**Tabela 27:** Dificuldades sentidas pelos DEE

**Tabela 28-** Preocupações dos DEE

**Tabela 29**- Competências necessárias

**Tabela 30**- Falta de preparação dos DER

**Tabela 31**- Incidência da formação

**Tabela 32**- Modalidades da formação desejada

**Tabela 33**- Formação especializada

**Tabela 34**- Formação continua

**Tabela 35**- Incidência da formação para DEE, na opinião dos próprios

**Tabela 36**- Modalidades de formação

**Tabela 37**- Apoio aos DER

## **Índice de Anexos**

ANEXO I- Registos das Observações de sala de Aula

ANEXO II- Guião da entrevista- Docente de Ensino Regular (DER)

ANEXO III- Guião da entrevista- Docente de Educação Especial (DEE)

ANEXO IV- Protocolos de Entrevistas a Docentes de Ensino Regular

ANEXO V- Protocolos de Entrevistas a Docentes de Educação Especial

Anexo VI- Grelha de Análise das Observações 1ª fase

Anexo VII- Grelha de Análise das Observações 2ª fase

Anexo VIII- Grelha de conclusões das observações

Anexo IX- Grelha Final- Análise das Observações

Anexo X- Grelha de Análise Conteúdo da entrevista ao Docente de Ensino Regular 1A

Anexo XI- Quadro de Análise Final- Entrevistas a Docentes de Ensino Regular - Agrupamento A, B, C

Anexo XII- Grelha de Análise de Conteúdo da Entrevista ao Docente de Educação Especial 2A

Anexo XIII- Quadro de Análise Final- Entrevistas a Docentes de Educação Especial Agrupamentos A,B e C

Anexo XIV- Grelha de organização da Análise Documental - Projeto Curricular de Turma/Programa Educativo Individual



## **1. INTRODUÇÃO**

A Educação Inclusiva pressupõe que todos os alunos, independentemente das suas necessidades, efetuem as suas aprendizagens nas escolas de ensino regular (EER). Portugal tem vindo a assumir progressivamente, no campo legislativo, este pressuposto. No entanto, no campo da prática, a inclusão tem sido um processo demorado e nem sempre fácil, quer ao nível das atitudes e ações dos principais atores, professores, quer ao nível das formas de organização e funcionamento das escolas e do ensino.

A inserção de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) está legislada em Portugal desde 1991 (Decreto-lei nº 319) tendo tido um impulso decisivo com a Declaração de Salamanca (1994), mas foi o Decreto-lei nº3/2008 que veio preconizar o atendimento, nas escolas do ensino regular, de alunos com perturbações específicas e complexas, até aí atendidos geralmente em instituições de Educação Especial. Com efeito, este diploma revogado com a publicação do Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho, consagrava, entre outras medidas, a criação, nos Agrupamentos de Escolas (AE) de Unidades de Apoio Especializado para a educação de alunos com Perturbação do Espectro Autista e Multideficiência.

Estas medidas abriram as portas das escolas a todos os alunos com NEE que necessitam de respostas muito específicas, nomeadamente aos alunos que apresentam problemáticas de baixa frequência e alta intensidade, (Simeonsson,1994), tais como a cegueira e a surdez, o autismo, a paralisia cerebral, o síndrome de Down, entre outras.

Porém, “a rede e as medidas de pouco servirão se as pessoas não forem preparadas para atuar no novo quadro institucional e político” (DGIDC, 2008, p.9).

### **Motivação para o estudo**

Ao longo das últimas décadas, as necessidades e capacidades das crianças com Perturbação do Espectro Autista (PEA) têm sido objeto de um número considerável de estudos, dando origem a uma maior consciencialização dos professores e das escolas em relação a esta problemática (Daniels e Porter, 2007). Paralelamente nos últimos anos assistiu-se a um aumento significativo da prevalência de alunos com PEA , criando novos desafios educativos (Frederickson, Jones & Long, 2010; Eman & Farrel, 2009).

Contudo, tanto a literatura como a nossa experiência profissional tem-nos mostrado que não basta colocar um aluno com PEA numa turma de ensino regular e esperar que a modelagem e interação entre pares favoreçam o seu desenvolvimento pessoal e social e as aprendizagens escolares. O planeamento e gestão do currículo comum e das adequações para estes alunos e a criação de ambientes de aprendizagem organizados, participativos e colaborativos são fatores essenciais para que a inclusão não seja equacionada apenas como quimera mas se torne uma possibilidade concreta e atingível (Rodrigues, 2006).

O facto de termos tido durante alguns anos a possibilidade de exercer a nossa atividade profissional num contexto educativo de ensino regular que integra alunos com PEA, acompanhando os percursos de vida destas crianças e das suas famílias, assim como dos profissionais (Docentes, Técnicos, Assistentes Operacionais) que os acompanhavam diariamente, despertou a motivação para este estudo.

### **Propósito do estudo**

A grande preocupação da Educação alicerça-se no sucesso de cada ser humano respeitando a sua individualidade e potenciando o seu íntegro e harmonioso desenvolvimento. É tendo por base esta premissa que o propósito do nosso estudo se constrói, assente na ambição de contribuir para o conhecimento e desenvolvimento profissional dos docentes no sentido de os capacitar, em última e ao mesmo tempo primeira análise, para ajudarem todos os alunos a alcançarem o tão desejado sucesso.

Acreditamos que a Escola, onde todos os alunos têm o seu lugar de aprendizagem e realização, para alcançar o sucesso educativo, é a única forma possível de fazer acontecer a educação nesta e nas próximas décadas. Ancorados a esta crença, optámos por uma abordagem ligada à formação de professores e ao seu desenvolvimento profissional como meio privilegiado na construção desta escola, inspirando-nos em autores que têm dedicado grande parte dos seus estudos a esta temática, como é o caso de Montero (2005, p.19), que passamos a citar.

“É óbvio que o interesse pela formação do professorado radica na importância atribuída ao papel dos professores na qualidade do sistema educativo mediante a sua dedicação ao fenómeno específico do ensino. A suposição implícita em função da qual se está a funcionar é a aceitação de que a qualidade dos professores depende em grande medida da formação recebida.”



## **Problemática e objetivos do estudo**

Face aos desafios de uma verdadeira Escola Inclusiva sentimos que é necessário repensar a Formação de Professores no sentido de adequar às atuais realidades existentes nas escolas. A inclusão de alunos com condições diversificadas nas escolas de ensino regular exige por parte destas, de um modo geral, e dos professores, de um modo mais particular, mudanças significativas ao nível da organização, funcionamento e desenvolvimento das atividades.

Com efeito uma verdadeira cultura de inclusão cria a necessidade do desenvolvimento de novas competências por parte dos professores, bem como alterações profundas ao nível das suas funções.

Embora, de acordo com a legislação em vigor no momento da realização deste estudo (recolha de dados), os alunos com PEA integrados nas turmas beneficiassem dos apoios especializados nas Unidades de Ensino Estruturado (UEE), nomeadamente por parte dos docentes de Educação Especial (DEE), eram os docentes de Ensino Regular (DER) os responsáveis pela coordenação dos Programas Educativos Individuais destes alunos e pelo desenvolvimento de grande parte das suas competências, o que continua a acontecer com a legislação em vigor. Deste modo, estes docentes devem ser detentores de conhecimentos e competências que permitam a verdadeira inclusão destes alunos nas Escolas e mais concretamente nas salas de aula potenciando o desenvolvimento de aprendizagens significativas e integradoras que vão ao encontro das necessidades destes alunos e promovam o seu sucesso educativo.

Face ao exposto pareceu-nos importante questionar a realidade em duas dimensões que concorrem para o eficaz atendimento aos alunos com PEA, e consequentemente a todos os alunos: Inclusão Educativa e Formação de Professores.

1. Quais as conceções dos docentes acerca da Inclusão de alunos com PEA nas Escolas de ER? Que problemas e dificuldades encontram? Que vantagens e desvantagens apontam?

2. Será que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes contribuem para a inclusão de alunos com PEA nas salas de aula? De que modo?

3. Será que os professores consideram que a formação que tiveram os preparou para as funções que têm que desempenhar enquanto docentes de todos os alunos e de alunos com PEA em particular?

4. Que concepções têm os docentes relativamente à formação que consideram necessária para a inclusão dos alunos com PEA nas turmas e nas Escolas? E para trabalhar especificamente com estes alunos?

Tendo por base o questionamento supracitado este estudo tem como objetivo principal: Identificar eventuais necessidades de formação percebidas pelos professores no que diz respeito a apoiar a aprendizagem inclusiva de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.

Para levar a cabo o objetivo principal do estudo definimos alguns objetivos operacionais que passamos a enumerar:

- a) Identificar concepções relativamente à inclusão de alunos com PEA;
- b) Identificar práticas pedagógicas inclusivas;
- c) Identificar dificuldades da prática pedagógica no âmbito do apoio às aprendizagens e participação de alunos com PEA;
- d) Compreender as representações dos docentes sobre a formação profissional que tiveram no âmbito das NEE e práticas inclusivas;
- e) Compreender a representação dos docentes sobre a formação desejada para se sentirem capacitados a desenvolver a sua atividade atendendo a todos os alunos;

A partir dos resultados do estudo pretendemos dar pistas para a construção de um programa de formação que vá ao encontro das necessidades de formação dos docentes identificados.

### **Estrutura e Organização do Estudo**

Orientado para a compreensão das situações educativas na sua complexidade, o estudo desenvolve-se através de uma metodologia qualitativa.

O foco principal do estudo são as necessidades de formação dos DER no 1º ciclo do ensino básico, expressas através das dificuldades experimentadas no que toca à inclusão, das expectativas relativamente ao que entendem ser a sua função e dos desejos referidos respeitantes à melhoria da sua atividade profissional neste quadro inclusivo de alunos com PEA. De modo a obter respostas para as questões que deram origem à investigação, observámos as práticas dos DER que têm estes alunos integrados nas turmas. Posteriormente entrevistámos estes mesmos docentes assim como os docentes de educação especial que apoiam a inclusão destes alunos nas referidas turmas através do apoio prestado nas Unidades de Ensino Estruturado.

A recolha de dados foi desenvolvida em três Agrupamentos de Escolas que integram Unidades de Ensino Estruturado ao nível do 1º ciclo do Ensino Básico e envolveu em cada Agrupamento os seguintes sujeitos: três docentes de ensino regular, dois docentes de educação especial, três alunos com PEA (integrados nas turmas de ER e com apoio nas UEE). Ao todo foram feitas 45 observações de aula em 9 turmas do 1º ciclo e entrevistados 15 docentes (9 de ER e 6 de EE).

O presente estudo está organizado em duas partes. A primeira reporta ao enquadramento teórico e a segunda à investigação empírica. Da primeira parte constam os capítulos I e II que dizem respeito aos conceitos que enquadram a temática sobre a qual versa esta investigação.

A segunda parte deste estudo incide sobre o trabalho empírico abarcando três capítulos. O capítulo III refere-se aos aspetos metodológicos. Nele descreve-se a problemática que deu origem à investigação, os pressupostos metodológicos da mesma, os objetivos e a caracterização do percurso metodológico. São ainda apresentadas as técnicas e instrumentos de recolha de dados bem como as técnicas de tratamento dos mesmos. Ainda neste capítulo é feita a caracterização da população que participa no estudo e do contexto de observação.

No capítulo IV procede-se à apresentação e análise dos dados recolhidos através dos vários instrumentos. Estes são apresentados com recurso a tabelas que sistematizam os resultados, precedidos da análise das mesmas. Este trabalho termina com o capítulo V que faz a discussão dos resultados através da confrontação dos dados entre si e entre os sentidos teórico-práticos que estes sugerem.



---

# **1ª PARTE**

---

---

## **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---



# **CAPÍTULO 1**

## **PERCURSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DO ESPETRO AUTISTA**

*...OHNIMAC ODNEZAF*





## **Introdução**

O presente capítulo aborda o conceito de Filosofia Inclusiva, à luz da investigação que o sustenta desde o seu surgimento até à atualidade, passando de uma esfera mais ampla, a nível internacional, para um campo mais restrito, a nível nacional.

Consta ainda deste capítulo a temática da inclusão de alunos com PEA nas Escolas Regulares, que embora decorrente da Filosofia e das políticas de Educação Inclusiva implementadas em Portugal, desde há vários anos, tem ainda um percurso recente e pouco informado pela investigação a este nível.

### **1. A Filosofia Inclusiva**

A Filosofia Inclusiva nasceu em meados dos anos 80, tendo sido impulsionada por um movimento denominado “Regular Education Initiative (REI) nos EUA.

Este movimento surge na sequência da tomada de posição da então Secretária de Estado para a Educação dos EUA, Madeleine Will. Devido ao elevado número de crianças matriculadas nas escolas públicas que apresentavam NEE ou problemas de aprendizagem e/ou de comportamento que influenciavam o seu sucesso escolar, Will defendia a procura de novas estratégias que promovessem o sucesso escolar desses alunos (Will, 1986a).

A solução, na opinião de Will, passava por uma cooperação entre professores do ensino regular e de educação especial que possibilitasse o desenvolvimento de estratégias que respondessem às necessidades educativas dos alunos. Will defendia:

“a adaptação da classe regular por forma a tornar possível ao aluno a aprendizagem nesse ambiente” (Will, 1986b, p.9). Paralelamente desafiava os investigadores “a encontrarem formas de atender o maior número de alunos na classe regular, encorajando os serviços de educação especial e outros serviços especializados a associarem-se ao ensino regular (p.19).

Segundo Correia (2013), o movimento REI recebeu apoios e críticas de vários investigadores e educadores. Aqueles que apoiavam o movimento, Stainback, S.; Stainback, W.; e Bunch (1989); S. Stainback, W. Stainback & Ayres, 1996 cit. por Correia (2003), defendiam um sistema “unificado” na educação, com integração da

criança na classe regular, mesmo no caso das deficiências designadas, à data, por severas e profundas. Por outro lado, aqueles que se opunham a este movimento, Braaten, Kauffman, Polsgrove e Nelson (1988) cit. por Correia (2003), defendiam o sistema dual pois, segundo os mesmos, a investigação existente não apoiava de forma clara a crença de que todos os alunos podem ser ensinados nas classes regulares.

Ao nível internacional o percurso desenvolvido com vista à inclusão e à introdução progressiva de políticas sociais favoráveis à sua implementação teve por base um conjunto de decisões e medidas decorrentes de organizações e agências internacionais, como as Nações Unidas e a UNESCO. Destacamos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, em 1990, e em especial a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade que decorreu em Salamanca em 1994. De salientar também a Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Social, realizada em Copenhaga em 1995, o Fórum Mundial de Educação, que teve lugar em Dakar, em 2000, a Declaração de Madrid, que resultou da conferência que decorreu em 2002, na sequência do ano Europeu das Pessoas com Deficiência e a Declaração de Lisboa decorrente da audição parlamentar “Young Voices: Meeting Diversity in Education”, que se realizou em 2007, no quadro da presidência portuguesa da União Europeia em cooperação com a Agência Europeia para o desenvolvimento em NEE (Silva, 2009).

Das iniciativas supramencionadas salientamos três, por se terem constituído como marcos históricos no percurso da Educação Inclusiva, nomeadamente: a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* realizada em Jomtien em 1990; a *Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade”*; e o *Fórum Mundial de Educação* que teve lugar em Dakar, em 2000.

Da Conferência Mundial sobre Educação para Todos resultou a Declaração de Jomtien de onde brotou a expressão amplamente difundida de “Educação para Todos” que abriu o caminho para a Educação Inclusiva. De acordo com este documento a Escola Regular constitui o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, evitar o desajustamento dos alunos à situação escolar e pedagógica e à personalidade do professor.

Quatro anos mais tarde, e como resultado da Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade” é publicado o Relatório da UNESCO, conhecido como Declaração de Salamanca.

O acesso de todas as crianças às escolas regulares é um dos aspetos mais marcantes das orientações decorrentes da Declaração de Salamanca que ressalta que “as

escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, linguísticas ou outras (p.17).

No mesmo documento é referido que as escolas devem encontrar formas de educar com sucesso as crianças que apresentam NEE, incluindo as que têm incapacidades graves salientando que estas crianças “devem ser incluídas nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças” (p. 17) o que originou o “conceito de Escola Inclusiva”. (p.17)

“ O desafio com que se confronta à educação inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, suscetível de educar com sucesso todas as crianças, incluindo as que apresentam graves incapacidades”.(p.18) É claramente expressa a necessidade da escola se adaptar à criança em vez de ser a criança a adaptar-se à escola na modificação de “atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas.” (p.18)

A Declaração de Salamanca afirma ainda que o princípio fundamental da Educação Inclusiva consiste em que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das suas dificuldades e das suas diferenças. A Pedagogia Inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com NEE e os seus colegas.” (ibidem, p.21)

Neste documento de referência é também destacado que para o desenvolvimento da Educação Inclusiva é necessária a preparação adequada dos docentes, salientando-se a necessidade de repensar a Formação de Professores.

É na Declaração de Salamanca que nasce o conceito de “Escola Inclusiva” que “constitui um passo crucial na ajuda da modificação de atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e Inclusivas.” (UNESCO,1994, p.6)

No Fórum Internacional de Dakar, realizado em 2000, avançou-se no sentido de equacionar a “Educação para Todos” como um ponto de referência educativa global. Este desafio levou à formulação de diferentes questões no sentido de alcançar uma sociedade e uma escola inclusiva. A necessidade de tornar os sistemas educativos e as escolas contextos mais inclusivos originou diferentes questões no sentido de desenvolver uma sociedade e uma escola inclusiva. Numa primeira fase as escolas centraram-se na promoção de mudanças parciais e sectoriais que acabaram por originar o chamado “questionamento institucional” (Latas, 2011).

Este enfoque perspetivou a escola como instituição com capacidade de aprendizagem e mudança centrando os processos de melhoria para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva na escola (Stoll e Fink, 1999 cit. in Latas, 2011).

Apesar deste enfoque ter contribuído para melhorar a capacidade inclusiva das escolas e dos sistemas educativos, o seu desenvolvimento originou a necessidade de se considerar a relação entre as escolas e o contexto educativo, político e social onde estas estão inseridas. Neste quadro surge o argumento que se baseia na premissa de que a escola, de forma isolada, não pode fazer frente à mudança.

“A Educação Inclusiva é, com base nesta perspetiva, muito mais que um ponto de partida para a ação escolar, já que é um projeto social e de cidadania que implica sair do espaço escolar para o espaço local em que se insere”. (Latas, 2011, p.18)

Como referem vários autores e estudos sobre o tema (Tonucci, 2000; OCDE, 2008; Forlin, 2010) a mudança educativa isolada, centrada apenas nas práticas escolares, não é por si só suficiente para modificar as situações e práticas educativas que ocorrem noutros contextos educativos, como o contexto familiar, comunitário e local.

É neste quadro que “diferença” e “diversidade” são hoje considerados valores positivos e fatores importantes de progressos (Rodrigues, 2001). Para além da diversidade sociocultural existente nas escolas, importa tomar consciência da diversidade educacional que se refere a todo um conjunto de diferenças individuais como “estilos cognitivos, estilos de aprendizagem, interesses, experiências adquiridas, capacidades e condições orgânicas e ambientais”. (Correia, 2001, p.132) Tendo em conta esta perspetiva “a ocorrência de uma condição de deficiência é um fator adicional de diversidade”. (Rodrigues, 2001, p.22)

É assim hoje em dia inquestionável a necessidade de se criarem respostas mais eficazes que permitam melhorar o atendimento a alunos com NEE nas escolas regulares, pois, tal como diz Correia (1997, p.9)

“A simples colocação física da criança com necessidades educativas especiais na classe regular não é, de forma alguma, garantia de sucesso escolar. Pelo contrário, caso a escola não consiga proporcionar-lhe uma educação apropriada, então o “despejá-la” na classe regular constituirá um ato irresponsável.”

Sem o reconhecimento e o direito de aprender junto com os seus pares, por parte da escola e do professor, será impossível proporcionar aprendizagens sociais e académicas bem como interações sociais adequadas (Correia, 2005).

No entanto, tendo em conta a filosofia inclusiva, a colocação de alunos com NEE nas classes regulares exige que se tenha em consideração um conjunto de dimensões, que podem facilitar ou dificultar o processo de inclusão, nomeadamente: os recursos/apoios humanos e materiais; os aspetos organizativos da escola e da sala de aula; o relacionamento entre o DEE e o DER; a participação dos encarregados de educação; os apoios e atitudes dos serviços da comunidade; a formação dos professores (Correia, 2005; 2008; Stainback, 2006; Grácio, Borralho, et al., 2009). Paralelamente são necessários mecanismos de gestão que permitam adequar os recursos existentes nas escolas, assim como encontrar os recursos adicionais e essenciais que existam na comunidade e mobilizá-los através de parcerias (Stainback, 2006).

### **1.1- A Inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares**

Apesar do caminho traçado, há já vários anos, ser o da inclusão de todos os alunos nas escolas de ensino regular, várias têm sido as evidências de que este tem sido um percurso difícil de percorrer onde os obstáculos tendem a travar os avanços e a propiciar os recues. Embora os normativos legais que suportam a Inclusão Educativa defendam, indubitavelmente, os princípios da mesma, a literatura científica e a investigação na área mostram-nos que, embora a integração de TODOS os alunos nas escolas de ensino regular seja já uma realidade em muitos países, essa mesma integração nem sempre significa inclusão.

Já em 1985, o Departamento de Educação de Londres, através do Comité Fish, reconhecia que “integração” é vulgarmente confundida com colocação física no espaço e discutida em termos de situações específicas, em vez de ser discutida em termos de estilos de vida totais das crianças (Warwick, 2001). Tal como refere Rodrigues (2001) “a simples integração física não significa necessariamente que se estabeleçam contactos com a comunidade.” (p.p.23-24)

Correia (2008) refere que o “princípio da Inclusão apela, assim, para uma escola (...) que tenha em atenção a criança-todo”, tendo em conta “três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, socio-emocional e pessoal (p.p.12-13).

Por sua vez Morgado (2009, p.5) refere que o conceito de inclusão é frequentemente utilizado “de forma tão ambígua e elástica” que é importante recentrá-lo. Importa pois, neste sentido, clarificar o conceito de inclusão à luz do entendimento que lhe é dado pela UNESCO e preconizado pelo Ministério da Educação de Portugal.

“ A inclusão é um processo que visa responder à diversidade de necessidades de todos os alunos, através do incremento da sua participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade e de redução da exclusão à educação e na educação. Envolve modificações nos conteúdos, nos contextos, nas abordagens, nas estruturas e nas estratégias e a convicção de que é responsabilidade do sistema educativo garantir a educação de todos os alunos. (UNESCO,2005. cit. in DGIDC,2011.p.7)

Tendo em conta esta definição o Ministério da Educação destaca quatro princípios chave sobre a Educação Inclusiva:

- “- A inclusão é um processo;
- A inclusão diz respeito à participação de TODOS os alunos na aprendizagem, na vida escolar e na comunidade”;
- A inclusão implica a identificação e a remoção de barreiras à participação e à aprendizagem (ao nível das atitudes, da comunicação, do espaço físico, do meio socioeconómico, entre outras);
- A inclusão baseia-se no princípio de que as escolas são responsáveis por garantir a educação de TODOS os alunos.” (DGIDC,2011, p.7)

Entendendo a inclusão desta forma, verificamos que a filosofia que a suporta é mais abrangente do que aparentemente pode parecer pois para que haja inclusão não é suficiente que a pessoa com necessidades especiais seja aceite no seio da comunidade e participe de forma semelhante aos restantes membros na experiência social, mas é também necessário que essa pessoa desempenhe uma função socialmente valorizada para que possa ser membro ativo da comunidade e pertencer efetivamente a um grupo.

Estamos assim perante outra diferença entre a integração e a inclusão, pois “enquanto que a integração procurou sobretudo realçar o ajustamento do envolvimento físico no qual a aprendizagem se desenvolve” (Warwick, 2001, p.112) entre outros aspetos, a inclusão pressupõe a existência de interações fundamentadas e planeadas entre as crianças com NEE e as restantes.

Tendo em conta os desenvolvimentos teóricos no campo educativo, avaliados por especialistas na área (Arnaiz,2003; Ainscow,1991; 2008; Booth & Ainscow, 2000; Booth, Ainscow & Kingston,2006; Flecha, 2000,2005; Stainback & Satinback,1999; entre outros), as escolas têm procurado, nas últimas décadas, operacionalizar mudanças no sentido da Educação Inclusiva. No entanto a Escola Inclusiva implica um processo em que cada escola vai avançando a diferentes ritmos não começando nem acabando num período determinado. É antes de mais um processo contínuo que requer uma constante

avaliação e uma constante monitorização de forma a se ir modificando, reajustando e reformulando os elementos que manifestem sinais de identidade inclusivos. Avançar na inclusão é ser capaz de identificar as barreiras que limitam a presença, a aprendizagem e a participação e é conseguir que toda a comunidade se envolva, que todos os alunos, pais e professores participem. (González-Gil; Martín, 2011)

A diferença assume-se como um desafio ao invés de ser um problema. Para responder a este desafio a escola deve ser capaz de se modificar de modo a proporcionar uma educação de qualidade a todos os alunos (Rodrigues, 2014).

Neste sentido, Booth e Ainscow (2002) deram um importante contributo facultando materiais que podem apoiar as escolas de forma a guiá-las no caminho da Educação Inclusiva. De acordo com o estudo levado a cabo por estes autores e que resultou num conjunto de medidas designado “Index for Inclusion”, os princípios e práticas a desenvolver no sentido de uma Educação Inclusiva são:

- a) Valorizar todos os agentes educativos de igual forma (alunos, professores, funcionários)
- b) Ampliar a participação dos alunos na cultura, na comunidade e nas práticas de forma a minorar a exclusão dos mesmos nas escolas;
- c) Reduzir as barreiras às aprendizagens e à participação de todos os alunos (com e sem NEE);
- d) Promover mudanças para o benefício de todos, difundindo experiências de superação de barreiras de acesso e à participação de todos os alunos;
- e) Encarar a diferença entre os alunos como um recurso para apoiar a aprendizagem e não como um problema;
- f) Reconhecer que os alunos têm direito a frequentar as escolas da sua localidade;
- g) Melhorar as escolas em benefício de todos (alunos, professores, funcionários);
- h) Realçar o papel das escolas na construção da comunidade, no desenvolvimento de valores e no aumento dos resultados;
- i) Proporcionar relações entre as escolas e as comunidades;
- j) Reconhecer que a inclusão na educação é parte integrante da inclusão na sociedade (CSIE,2010).

Importa contudo realçar que esta “ambiciosa” agenda se insere em contextos geralmente adversos à mudança. (Rodrigues,2014)

## **1.2. A Educação Inclusiva em Portugal**

Em Portugal, tal como aconteceu noutros países, quer da Europa, quer de cultura Ocidental, as políticas educativas têm procurado responder aos desafios apresentados nas orientações internacionais, incorporando as dimensões política, étnica e social que servem de base à Educação Inclusiva.

Partindo-se do princípio que “uma escola inclusiva é uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (Correia,2005,p.7) a inclusão educativa pressupõe que o aluno com NEE frequente as escolas de ensino regular recebendo todos os apoios considerados necessários ao seu desenvolvimento e à sua aprendizagem em função das suas necessidades (Candeias et al.2007,2008,2009). Por outro lado o processo de inclusão educativa pretende ainda desenvolver mecanismos passíveis de fomentar a participação de todos os alunos com NEE, inclusivamente NEE de carácter permanente, nas turmas regulares (Correia, 1997,2005). A inclusão educativa visa a conjugação de um conjunto de parcerias que envolvem vários serviços de apoios especializados de forma a potenciar as aprendizagens dos alunos com NEE e torna-los autónomos respeitando as suas limitações e capacidades (Rebocho, Saragoça & Candeias, 2009)

De acordo com Rodrigues (2014) uma das grandes barreiras à Educação Inclusiva é o funcionamento tradicional da escola, o qual se naturalizou de tal modo que acaba por condicionar o desenvolvimento de valores e práticas capazes de responder a todos os alunos.

“Reformar profundamente a escola tal como a conhecemos implica um profundo programa de reformas que passa pela criação de uma escola personalizada, com diferenciação curricular, valorizando a diferença dos alunos, preocupada com a construção e a significação do conhecimento, flexível e aberta a todas as formas de inteligência e de aprendizagem” (Rodrigues, 2014, p.85).

Analisando o percurso da Educação Inclusiva em Portugal é possível encontrar um paralelismo entre as orientações políticas internacionais e nacionais no sentido de uma escola para todos.

Em Portugal a legislação tem sido um pilar essencial em todo este processo verificando-se que atualmente a diversidade de alunos existentes nas escolas é uma



realidade, apesar da Educação Inclusiva, como a perspectivamos, ainda se encontrar em desenvolvimento.

### 1.2.1. Contributos normativos para a implementação da Educação Inclusiva

Em Portugal, desde meados do século XX até à atualidade surgiram, no que diz respeito às medidas educativas destinadas a atender alunos com NEE e ao desenvolvimento da Educação Inclusiva, diversas orientações que refletem as diferentes fases deste processo evolutivo. Na tabela seguinte fazemos referência a algumas ações e normativos, selecionados por considerarmos que tiveram uma importância expressa no percurso feito a este nível, até à atualidade. Esta tabela foi elaborada com base na consulta dos referidos normativos e da Publicação do CNE *Reformas e Bases da Educação - Legado e Renovação (1835-2009)*, Coord. David Justino (2007).

**Tabela 1-** Síntese do percurso normativo no atendimento a alunos com NEE em Portugal

Anos 60	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Começam a organizar-se movimentos e associações de pais com o objetivo de encontrarem resposta para as problemáticas dos seus filhos;</li> <li>- Surgem os Centros de Reabilitação e Escolas Especiais;</li> <li>- A Educação Especial é tutelada pela Segurança Social;</li> </ul>	
Anos 70	
1972	- Criação das Divisões de Ensino Especial do Básico e do Secundário;
1977	- Dec. Lei 174/77 de 2 de maio- define o regime escolar dos alunos portadores de deficiência física e psíquica no ensino preparatório e secundário público;
1978	- Dec. Lei n.º 84 de 2 de maio de 1978 aplica ao ensino primário os princípios definidos no Dec. Lei 174/77 de 2 de maio;
1979	- Lei n.º 66 de 4 de Outubro de 1979 cria o “Instituto de Educação Especial” a funcionar no âmbito do Ministério da Educação, tendo como finalidade orientar e coordenar ao nível central e regional todos os serviços de educação especial;
1979	- Decreto-Lei n.º 538/79 de 31 de Dezembro- assegura um efetivo cumprimento da escolaridade obrigatória em toda a sua amplitude e relativamente a todas as crianças portuguesas;

Anos 80	
1986	<p>- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro- Lei de Bases do Sistema Educativo – A Educação Especial surge como modalidade específica da Educação Escolar;</p> <p>Na LBSE aparece pela primeira vez em termos legislativos o termo Necessidades Educativas Específicas para designar a criança deficiente, no art. 7.º, na alínea j);</p>
1984	<p>- DL n.º 301 de 7 de outubro de 1984 - adota medidas para efetivar a escolaridade obrigatória para todas as crianças em idade escolar, mas ressalva a possibilidade da dispensa para a criança deficiente caso se justifique;</p>
1988	<p>- Despacho 36/SEAM/SERE - Cria as Equipas de Educação Especial – EEE;</p>
1989	<p>- Lei 9/89, de 2 de maio-Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência- No art.º 9 foca a Educação Especial;</p>
Anos 90	
1990	<p>- Dec. Lei 35/90 de 25 de janeiro- define os apoios e complementos educativos na escolaridade obrigatória;</p> <p>-Portugal assina, em março, a convenção sobre os Direitos da Criança na qual se destaca o artigo 23º que se refere às crianças com deficiências, preconizando que as mesmas tenham efetivo acesso à educação, formação, cuidados de saúde e atividades recreativas, beneficiando desses serviços de modo a assegurar uma integração social tão completa quanto possível;</p> <p>- Portugal assina, em março, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, assumindo que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência requerem especial atenção e que é necessário tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência;</p>
1991	<p>- Dec. Lei 319/91- regulamenta o conjunto de medidas destinadas a alunos com necessidades educativas especiais e sua integração nas escolas regulares;</p> <p>- Despacho nº 173/ME/91 de 23 de Outubro – regulamenta os procedimentos necessários à aplicação de medidas previstas no Decreto-lei nº 319/91;</p>

1993	<p>-Portaria 611/93, de 29 de Junho – aplica o disposto no Decreto-lei 319/91, às crianças com NEE que frequentam os jardins-de-infância;</p> <p>- Decreto-lei nº 301/93 de 31 Agosto – determina o cumprimento do dever de matrícula e frequência dos alunos com NEE;</p>
1997	<p>- Despacho conjunto n.º 105/97- aponta os princípios orientadores para a implementação dos apoios educativos que vão ao encontro de toda a legislação atrás referida;</p>
1999	<p>-Parecer 3/99 do Conselho Nacional de Educação, publicado em 17 de Fevereiro- pretende dar um contributo para uma política educativa que dê uma resposta eficaz às crianças e jovens com necessidades educativas especiais, contrapondo à segregação e ao insucesso, uma via educativa estimulante das suas capacidades, no quadro de uma escola para todos;</p> <p>-Despacho Conjunto n.º 891/99 de 19 de outubro- define os princípios e condições para o apoio integrado no âmbito da intervenção precoce dirigida a crianças com deficiência ou risco de atraso grave de desenvolvimento e suas famílias;</p>
2000	
2001	<p>-Decretos-lei n.º 6/2001 e 7/2001, de 18 de Janeiro- estabelecem os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico/secundário. No Art. 10º é clarificado o conceito de NEE sublinhando-se o seu carácter permanente e colocando-se o enfoque na deficiência;</p>
2006	<p>- Decreto-lei 20/2006, de 31 de Janeiro - Cria o Quadro de Docentes de Educação Especial;</p> <p>- Em Julho de 2006, a DGIDC, divulgou o Documento Estratégico Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos em que considera que a educação especial é uma resposta integrada da escola a alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado;</p> <p>-Resolução do Conselho de Ministros nº120/2006 de 21 de Setembro- Adota o o Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade (PAIPDI) que um conjunto de medidas de atuação dos vários departamentos governamentais, bem como metas a alcançar no período compreendido entre 2006/2009;</p>
2008	<p>-Decreto-lei 3/2008 (revoga o Decreto-Lei 319/91)- Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo;</p>

2009	-Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de Outubro- cria um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPi);
2010	-Despacho Normativo n.º 6/2010, de 19 de Fevereiro- regula o processo de avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais, clarificando e prestando informação adicional relativa ao processo de avaliação estabelecido no Decreto-Lei nº3/2008;
2018	- Decreto-lei 54/2018 de 6 janeiro – estabelece os princípios e normas que garantem a inclusão de todos os alunos, enquanto processo que visa responder às necessidades e potencialidades de cada um, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa;  Obs: Este decreto foi publicado após a realização do nosso estudo.

A legislação que regulamentava os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, a alunos com NEE e nomeadamente com PEA, na altura em que a recolha de dados para este estudo se concretizou, era o Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro. Este Decreto foi revogado com a entrada em vigor do Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho, contudo não compromete a investigação em causa pois a nova legislação continua a prever a inclusão de alunos com PEA nas escolas regulares, as quais, passaram, todas elas, a ter que receber estes alunos e criar as respostas para os mesmos, nomeadamente o Ensino Estruturado. Foi aliás o Decreto- Lei 3/2008 que deu estrutura e suporte a este estudo e portanto sem ele o mesmo não se tinha concretizado.

Em seguida apresentamos os aspetos que consideramos mais importantes neste normativo que, embora recentemente revogado, foi essencial para a inclusão de crianças e jovens com PEA nas escolas regulares e para a criação das Unidades de Ensino Estruturado, que integram atualmente os Centros de Apoio à Aprendizagem, preconizados na nova legislação e que, contrariamente ao que estava previsto no Decreto-Lei 3/2008, têm que ser uma resposta de todos os Agrupamentos de Escolas.

Relativamente aos princípios que preconizava, o Decreto-lei 3/2008, no seu preâmbulo, fazia referência expressa à Declaração de Salamanca, sendo reafirmada a dimensão eminentemente social e de equidade educativa no quadro da valorização da educação e melhoria de qualidade do ensino e na afirmação da Educação Inclusiva.

Por outro lado, também no preâmbulo do normativo era defendido que:

“os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais de alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando de dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (...)”

Relativamente à sua aplicação esta estava prevista ao nível da educação pré-escolar, ensino básico e secundário e aos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo (art. 1º, nº 1).

No que dizia respeito à avaliação e elegibilidade dos alunos para aplicação de medidas educativas no âmbito da Educação Especial, o Decreto-Lei apresentava a utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2003). Posteriormente, ainda em 2008, o Ministério da Educação publicou o “Manual de Apoio à Prática”, esclarecendo que a classificação a utilizar era a versão CIF para crianças e jovens, conhecida por CIF-CJ.

O Normativo Legal clarificava ainda os processos de referenciação, avaliação e programação fazendo referência à participação dos pais e encarregados de educação nestes processos.

No capítulo III do referido normativo estavam definidos os mecanismos e procedimentos para a elaboração, coordenação e acompanhamento do Programa Educativo Individual (PEI) sendo também feita referência ao Plano Individual de Transição (PIT) como complemento do PEI. Sendo o PIT dirigido a alunos cuja problemática os impedisse de “adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo” (art.º 14º, n.º 1) devendo ser implementado três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória.

O Dec. Lei 3/2008 estabelecia que o diretor de turma, professor do 1º ciclo ou educador de infância eram responsáveis pela coordenação do PEI.

Relativamente à organização dos Agrupamentos e Escolas, o Dec. Lei 3/2008, previa que os mesmos incluíssem nos seus projetos educativos aspetos organizacionais e de funcionamento necessários às respostas exigidas pelos alunos com NEE de carácter permanente.

O dispositivo legal estabelecia a criação de uma rede de referência para a educação de alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão, bem como a possibilidade dos Agrupamentos e Escolas proporem a criação de Unidades de Ensino

Estruturado (UEE) para a educação de alunos com Perturbação do Espectro Autista (PEA) e de Unidades de Apoio a Alunos com Multideficiência ou surdocegueira congénita (UAAM), a criar por Despacho do Diretor Regional de educação competente (art.4º).

Importa ainda realçar que o referido normativo contemplava seis medidas educativas, nomeadamente: “a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; c) Adequações no processo de matrícula; d) Adequações no processo de avaliação; e) Currículo específico individual; f) Tecnologias de apoio. “ (art. 16º)

Mais adiante iremos dar especial atenção ao Artigo 25º que prevê a criação de Unidades de Ensino Estruturado para apoio a alunos com Perturbações do Espectro Autista.

## **2. A Inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista (PEA) nas Escolas Regulares**

### **2.1. Da criança com PEA ao aluno com PEA<sup>1</sup>**

A primeira publicação acerca da Perturbação do Espectro Autista foi feita em 1943 por Leo Kanner, pedopsiquiatra em Boston, intitulando-se “*Autistic Disturbances of Affective Contact*”. Esta publicação teve por base um estudo com 11 crianças (8 rapazes e 3 raparigas) que apresentavam um comportamento muito diferente da maioria das outras crianças, embora apresentassem aparentemente aspeto físico normal. O estudo de Kanner foi um marco histórico na evolução do conhecimento científico sobre o autismo pois apresentou os critérios de diagnóstico em termos de comportamentos infantis específicos, tal como ele os observara, e não em termos de adaptação dos critérios existentes para os adultos (Rutter & Schopler, 1987). As características identificadas por Kanner foram: “incapacidade de relacionamento com os outros; falha no uso da linguagem; desejo obsessivo de manter as coisas na mesma maneira; ansiedade (tinham medos desapropriados das coisas comuns; excitação fácil com determinados objetos ou tópicos.” (Lima, 2012.p.1)

Em 1944, Hans Asperger, pediatra de Viena publicou o trabalho intitulado “*Autistic Psychopathy in Childhood*” onde descreve o comportamento de um conjunto de rapazes que revelavam “contato social inadequado com comunicação peculiar, criando palavras originais, com pobreza de expressões faciais e de gestos e com muitos movimentos estereotipados, inteligência normal ou acima da média.” (Lima, 2012.p.1)

Asperger e Kanner deram um importante contributo para o estudo do autismo e por essa razão as patologias por eles identificadas designaram-se por Síndrome de Kanner e Síndrome de Asperger, respetivamente.

Mais tarde outros trabalhos foram realizados por psicanalistas como Margareth Mahler e Melanie Klein (1975) ajudando a compreender as raízes históricas da problemática em questão (Cavaco, 2009).

---

<sup>1</sup> Este subcapítulo, com algumas alterações, foi publicado como: Lourenço, D. Leite, T. (2017) A Formação de Professores para a Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro Autista nas Escolas do Ensino Regular. In: Oliveira, Rodrigues e Jesus (Org.). Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Inclusão – Perspetivas luso-brasileiras, Vitória: EDUFES

Lorna Wing e Judith Gould em 1979 apresentaram um estudo epidemiológico realizado com 35.000 crianças, em Camberwell, onde concluíram que um grupo alargado de crianças tinha algum tipo de limitação na interação social, a qual estaria associada a dificuldades na comunicação e inexistência de interesse em atividades. Face aos resultados do estudo, que conseguiu identificar três áreas de incapacidade: linguagem e comunicação; competências sociais; flexibilidade de pensamento ou de imaginação. Wing e Gould aplicaram o conceito de “spectrum” na referência a esta problemática. Na sequência deste estudo, em 1985, Simon Baron-Cohen, Uta Frith e Alan Leslie defenderam que as pessoas com Perturbação do Espectro Autista (PEA) têm uma “teoria da mente” deficitária ou seja, apresentam uma incapacidade de compreensão dos estados mentais dos outros (Hewitt, 2006).

De um modo geral, a partir dos anos 70, o Autismo tem sido cada vez mais especificado. Os termos Autismo Infantil, Autismo Infantil Precoce e Autismo de Kanner foram-se tornando redutores e passou-se a utilizar frequentemente a designação Perturbação do Espectro Autista (PEA).

Desde então, existe uma base de critérios de diagnóstico do autismo nos sistemas de classificação internacional, nomeadamente na Classificação Internacional de Doenças ([CID-10], O.M.S, 1991) e no Manual Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais, da Associação Americana de Psiquiatria (DSM-V, 2013).

Apesar de, ao longo das últimas décadas, terem sido realizados diversos estudos de investigação que procuraram dar uma explicação etiológica que justifique todos os défices verificados no autismo (Marques, 2000), ainda não se conseguiu uma explicação simples e clara sobre as verdadeiras causas deste problema dada a complexidade do processo de diagnóstico, havendo múltiplas etiologias e graus variados de severidade. No entanto a compreensão etiológica poderá ser importante, no sentido de se poder proporcionar uma intervenção e aconselhamento clínico e educacional.

Segundo Ángel Rivière (2001) é possível estabelecer um contínuo de “sintomas” presentes nas pessoas com PEA. Estes distribuem-se por seis dimensões, cada uma delas com quatro níveis (numerados de 1 a 4) pela ordem de gravidade (do mais grave para o menos grave):

#### I- Transtornos qualitativos da relação social

1. Alheamento completo. Não estabelece relação com pessoas específicas. Por vezes não diferencia pessoas de coisas;



2. Aparente incapacidade de relação mas consegue vincular-se a alguns adultos, não a pares;
3. Relações induzidas, externas, pouco comuns e unilaterais com os pares;
4. Alguma motivação para a relação com os pares mas dificuldade em estabelecê-la por falta de empatia e compreensão de subtilezas sociais;

## II- Transtornos das Funções comunicativas

1. Ausência de comunicação, entendida como «relação intencional com alguém acerca de algo»;
2. Uso instrumental de pessoas para atividades de pedir, mas sem sinais;
3. Sinais de pedir. Só há comunicação para referir o mundo físico;
4. Emprego de condutas comunicativas de declarar, comentar, etc. que não se referem apenas ao mundo físico. Normalmente há escassez de declarações «internas» e comunicação pouco recíproca e empática;

## III- Transtornos da linguagem

1. Mutismo total ou funcional (este último com emissões verbais não comunicativas)
2. Linguagem predominantemente ecológica ou composta de palavras soltas;
3. Há orações que implicam estrutura formal espontânea, mas não linguagem que configure discurso ou conversação;
4. Linguagem discursiva. Capacidade de conversar com limitações. Alterações subtis das funções comunicativas e na prosódia da linguagem;

## IV- Transtornos e limitações da imaginação

1. Ausência completa de jogo simbólico e de qualquer indício de atividade imaginativas;
2. Jogos funcionais elementares, induzidos do exterior, pouco espontâneos, repetitivos;
3. Ficções estranhas, geralmente pouco imaginativas e com dificuldades para diferenciar ficção – realidade;
4. Ficções completas, utilizadas como recurso para alhear-se. Limitadas em conteúdos.

## V- Transtornos da Flexibilidade

1. Estereotipias motoras simples (balanços, batimentos, etc.);
2. Rituais simples. Resistência a mudanças básicas. Tendência a seguir os mesmos itinerários;

3. Rituais complexos. Apego excessivo a determinados objetos;
4. Conteúdos limitados e obsessivos de pensamento. Interesses pouco funcionais, não relacionados com o mundo social em sentido amplo e limitados na sua diversidade.

#### VI- Transtornos do sentido da Atividade

1. Predomínio de condutas sem intenção (corre sem rumo, deambula sem sentido, etc.);
2. Atividades funcionais muito breves e dirigidas de fora;
3. Condutas autónomas e prolongadas cujo sentido não se percebe bem;
4. Realizações complexas mas que não se integram na imaginação de um «eu projetado no futuro». Realizações superficiais, externas e pouco flexíveis. (Ravière, 2001, p. 39)

Para o mesmo autor (Ibidem), o Autismo pede ao sistema educativo duas coisas: diversidade e personalização. As metodologias pouco individualizadas no processo ensino-aprendizagem são incapazes de dar resposta às necessidades dos alunos com PEA que têm um modelo de desenvolvimento não estandardizado. Por outro lado, atendendo à diversidade de possíveis quadros de autismo, deve fazer-se uma avaliação muito concreta e particular para cada caso de forma a definir, adequadamente, a orientação educativa.

Hewitt (2009) refere que, após ter observado muitos alunos com PEA numa variedade de ambientes educacionais regulares, chegou à conclusão que:

“a inclusão de sucesso só poderá ser conseguida quando tomamos em consideração as duas formas únicas e alternativas de pensar e de encarar o mundo. Para isso temos de adaptar os métodos, frequentemente rígidos, usados nos ambientes regulares, e de ser mais flexíveis nas nossas abordagens (p.5).

O estudo de Daniels e Porter (2007) que versou sobre a investigação realizada em Inglaterra mostra que as necessidades e capacidades das crianças com PEA têm sido objeto de considerável investigação ao longo das últimas décadas. Por outro lado é evidente uma maior consciencialização dos profissionais bem como um aumento significativo da prevalência nos últimos anos. Este aumento significativo de alunos com esta problemática tem colocado desafios significativos para os sistemas educativos sendo evidente a necessidade de preparar os professores de ensino regular e os professores especializados de modo a terem conhecimentos que lhes permitam proporcionar uma educação adequada a estas crianças. (Frederickson, Jones & Long, 2010)

Segundo Correia (2005), é benéfico encontrar formas de aumentar a participação dos alunos com PEA nas turmas regulares, independentemente dos seus níveis académicos e sociais. Nesse sentido, a escola terá de se afastar de modelos de ensino e aprendizagem centrados no currículo, passando a dar relevância a modelos centrados no aluno, em que a construção do ensino tenha por base as suas necessidades singulares. O Programa Educativo do Aluno (PEI) deve ser um meio pelo qual o fim é alcançado: o sucesso escolar. Para tal, há que considerar os conteúdos académicos e não académicos, mas também as adequações curriculares pertinentes às características dos alunos.

Têm sido muitos os debates acerca dos apoios e intervenção para crianças com PEA dada a ineficácia, em alguns casos, da sua colocação nas escolas regulares (Parsons e Lewis, 2010). As opiniões contrastantes de diferentes autores destacam as dificuldades para profissionais, bem como para prestadores e financiadores de serviços de educação no que diz respeito à canalização dos recursos financeiros, educacionais e pessoais.

## **2.2.O Autismo em Portugal**

A história do Autismo em Portugal é relativamente recente não se encontrando documentada em bibliografia científica. De acordo com informação acessível na Internet (<http://www.fpda.pt/autismo>) foi a persistência de um médico dermatologista, falecido em setembro de 2011, pai de uma criança a quem viera a ser diagnosticado Autismo, que chamou a atenção da comunidade médica e científica para esta problemática, em Portugal.

No final da década de 60 o médico Almeida Gonçalves procurou explicações, junto de especialistas portugueses, para o comportamento do seu filho, atualmente com quase 60 anos. O rapaz começou a perder a fala, por volta dos dois anos, manifestando comportamentos de grande instabilidade motora e emocional, aparentemente inexplicáveis. Na tentativa de encontrar uma solução para o completo alheamento do filho relativamente ao mundo exterior e os comportamentos desajustados, Almeida Gonçalves conheceu Evelina Bustorff, uma psicóloga e investigadora reformada que se mostrou interessada no caso e começou a desenvolver um trabalho periódico com a criança. Insatisfeito com a falta de informação /diagnóstico relativamente ao seu filho o Dr. Almeida Gonçalves começou a dedicar-se à investigação em psicologia e psiquiatria infantil acabando por encontrar um livro que falava em autismo infantil precoce e que de imediato o fez perceber que a descrição apresentada correspondia aos comportamentos do seu filho.

Não conseguindo obter resposta que justificasse o comportamento da criança, contactou a National Autistic Society (NAS) constituída em 1962, conhecendo uma das suas fundadoras, a psiquiatra Lorna Wing, também mãe de uma criança com autismo, que se tornou uma das maiores investigadoras na área.

Tendo consciência de que outras famílias portuguesas se deparavam com filhos que apresentavam a mesma problemática que o seu e não tinham a quem recorrer, Almeida Gonçalves impulsionou, em 1971, a fundação da Associação Portuguesa para proteção à criança Autista. Almeida Gonçalves foi também fundador, juntamente com mais seis famílias, da primeira escola especializada em Autismo tornando-se um investigador na área. (Raimundo, 2011).

Durante as décadas seguintes foram fundadas outras Associações, grande parte provenientes desta primeira, de norte a sul do país. Até à publicação do Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro, a maioria das crianças com diagnóstico de Perturbação de Espectro Autista frequentaram Escolas Especiais.

### **2.2.1. Alunos com PEA nas escolas regulares**

A entrada em vigor do Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro abriu as escolas de ensino regular a grande parte dos alunos com NEE de carácter permanente que necessitam de respostas muito específicas tal como é o caso dos alunos com PEA. Deste modo a orientação da administração central foi no sentido de extinguir as Escolas de “Educação Especial” e transformá-las em Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), ou seja centros de apoio terapêutico aos alunos integrados nas escolas de ER. Do ponto de vista legislativo este foi um inegável avanço em termos do caminho para a Inclusão de todos os alunos com NEE incluindo os alunos com PEA nas Escolas.

Desde a publicação do Dec. Lei 3/ 2008 que se tem verificado um aumento significativo do número de alunos com PEA a frequentarem as escolas de ER, nomeadamente as escolas com UEE para apoio a alunos com PEA. Segundo dados disponibilizados pela Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência em 2012/2013 havia 1585 alunos (com PEA) a frequentar ER com o apoio das UEE. Destes, 89 estavam matriculados no Ensino Pré-Escolar, 1471 no Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos) e 25 no Ensino Secundário.

Em 2012/2013, altura em que foi feita recolha de dados desta investigação, Portugal continental contava com 226 UEE distribuídas da seguinte forma:

**Tabela 2:** N° de UEE em Portugal Continental no ano letivo 2013/2014 de acordo com dados disponibilizados pela Direção Geral de Estatística em educação e Ciência (acedido a 2 fevereiro de 2015 em <http://www.dgeec.mec.pt>).

Direção Regional de Educação	N° de UEE
Norte	49
Centro	56
Lisboa e Vale do Tejo	129
Alentejo	13
Algarve	17
	226

Nota: Apresentamos dados relativos a 2013/2014 visto ser o ano letivo em que recolhemos os dados para o presente estudo.

As UEE são espaços localizados nas escolas de ER, integradas no ambiente educativo, onde os alunos diagnosticados com PEA beneficiam de apoios especializados. Estas unidades são consideradas fundamentais para a inclusão e um valioso recurso pedagógico das escolas uma vez que pretendem promover a integração destes alunos nas turmas e na vida escolar, junto dos seus pares (DGEDC, 2008<sup>a</sup>).

As UEE “não são, em situação alguma, mais uma turma na escola. Todos os alunos têm uma turma de referência que frequentam, usufruindo das UEE enquanto recurso pedagógico especializado das escolas ou Agrupamentos de Escolas” (ibidem, p. 3).

São objetivos gerais das UEE para a Educação de alunos com PEA:

- “-Promover a participação dos alunos com perturbação do espectro de autismo nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado que consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades” (DGIDC,2008, p. 42)

São ainda objetivos destas Unidades:

- “- Criar ambientes securizantes com áreas de trabalho definidas e delimitadas;
- Proporcionar um espaço adequado à sensibilidade sensorial de cada aluno;

- Informar clara e objetivamente, com apoio em suportes visuais, a sequência das rotinas;
- Promover situações de ensino individualizadas direcionadas para o desenvolvimento da comunicação, interação e autonomia.” (DGIDC, 2008a, p.32).

O apoio especializado a prestar aos alunos com perturbações enquadráveis no espectro está a cargo dos recursos disponíveis em cada Agrupamento com UEE. De um modo geral considera-se adequado para um grupo de seis alunos (integrados em UEE) que sejam disponibilizados dois docentes de Educação Especial, com experiência ou formação na área das Perturbações do Espectro Autista, dois Assistentes Operacionais, sempre que possível com alguma formação na área e ainda técnicos ao nível da Terapia da Fala e Psicologia. Estes últimos podem pertencer à escola ou a instituições/centros de Educação Especial que funcionem como Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) (DGIDC,2008).

A intervenção feita pelos vários profissionais (Professor de ER/Conselho de Turma, Docente de Educação Especial, Técnicos, Assistentes Operacionais) deve ser sempre em colaboração entre os mesmos e a família dos alunos, “atendendo aos objetivos definidos, aos diferentes domínios e respeitando sempre as dinâmicas de trabalho intrínsecas a cada área de intervenção”. (DGIDC,2008,p.33)

Apesar desta resposta educativa permitir aos alunos com PEA aceder às Escolas de ER, há um longo caminho a percorrer para que a mesma possa ser concebida como realmente parece ter sido idealizada. De forma a ilustrar esta observação recorreremos ao Relatório do Grupo de Trabalho sobre Educação Especial criado pelo despacho n.º 706-C/2014. Nos resultados apresentados no relatório do Grupo de Trabalho (maio, 2014) é referido que:

“Relativamente às unidades de apoio especializado (UAE) foi questionada a qualidade dos apoios prestados, as habilitações dos profissionais que as integram e os recursos materiais disponíveis. Foi referido que os alunos passam demasiado tempo nestas unidades, condicionando as suas possibilidades de interação com os pares. Por outro lado, a inexistência de critérios claros de encaminhamento para estas unidades e a ausência de critérios de avaliação do serviço prestado, comprometem a sua qualidade” (Ministério da Educação e Ciência; Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança social, 2014, p. 58).

Embora o trabalho desenvolvido nas UEE seja de grande importância para o desenvolvimento do aluno, por si só não traduz a sua inclusão na Escola e por essa razão este só fará sentido se for planeado e organizado tendo em vista a participação do aluno nas atividades da turma a que pertence. É neste sentido que a intervenção do professor de ER, em colaboração com o/os docente/s de EE que apoiam o aluno na UEE, ganha uma importância extrema na persecução dos objetivos inerentes à criação das UEE nas Escolas de ER.

Os alunos com PEA estão inseridos nas turmas de ER e os DER são responsáveis por parte das suas aprendizagens e desenvolvimento de competências, bem como pela coordenação do processo educativo dos mesmos. De forma a darem resposta às funções que lhes estão acometidas devem ser detentores de conhecimentos, competências e capacidades capazes de promover e proporcionar uma verdadeira inclusão, pois caso contrário, podem constituir verdadeiras barreiras aos objetivos das UEE.

### **2.3. Intervenção Educativa- Inclusiva**

Existe uma grande variedade de opiniões e de atitudes por parte dos professores no que diz respeito à implementação de práticas inclusivas (Ravet, 2011). No entanto, de um modo geral há uma notável falta de evidências empíricas para fundamentar a prática e a política a adotar relativamente a “melhores práticas” nas salas de aula. (Parsons et al., 2011).

A “Pedagogia Inclusiva” proposta por Florian e Black Hawkins (2011) defende uma perspetiva de inclusão que envolve todos os alunos e integra a necessária reflexão dos professores sobre o que os alunos precisam saber de modo a operacionalizar o ensino eficaz e as aprendizagens para todos.

Pretende-se que a aprendizagem se faça em ambientes inclusivos, com a ajuda do professor, com/e no grupo dos pares, no contexto ao qual pertence cada um dos alunos com NEE, valorizando saberes e experiências de todos, com o seu nível de funcionalidade, numa perspetiva ecológica de desenvolvimento (Vygotsky, cit. por Wertsch, 1991)

De acordo com o estudo desenvolvido por Humphrey e Lewis (2008) em quatro escolas tradicionais do Reino Unido, é possível elencar dois aspetos principais relativamente às práticas desenvolvidas pelos professores na maioria dos contextos educativos que incluem alunos com PEA:

- a) Pouca diferenciação no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de crianças com PEA. Esta situação origina práticas educativas descontextualizadas e que pouco ou nada contribuem para a inclusão destes alunos nas salas de aula;
- b) Pouca clarificação relativamente a quem é responsável pelas aprendizagens e participação destas crianças: o docente da turma ou o DEE. Esta situação gera por vezes alguma desresponsabilização intencional, ou não, por parte dos docentes quer do ER, quer de EE.

Podemos assim afirmar que salas de aula que incluam alunos com PEA têm frequentemente problemas decorrentes das ineficientes respostas às necessidades destes alunos (Watkins, 2007 cit. por Ravet, 2011).

De facto, não basta colocar um aluno com PEA numa turma de ER e pensar que ele aprenderá a agir de forma “regular”. Como afirma Siegel (2008) é bastante vantajoso “proporcionar modelos mais normais da aprendizagem de competências específicas e no campo da interação entre pares.”(p. 296). No entanto, não podemos descurar o nível de desenvolvimento do aluno com PEA, o seu desenvolvimento social e o tipo de apoio que estará disponível no contexto do ER.

O processo de inclusão na turma do ER deve ser gradual e feito entre o professor da turma e o DEE, guiando o aluno, passo a passo, através das atividades. À medida que o aluno vai dominando as atividades, o adulto vai-se gradualmente retirando (Correia, 2003; Lima, 2012; Siegel, 2008). Para este efeito as UEE são um excelente recurso pois permitem que o aluno possa frequentar a sala de aula apenas em alguns períodos e de forma gradual.

Também é certo que o professor tem de ter consciência que tem na sua turma um aluno com PEA e deverá estar interessado nos aspetos particulares envolvidos na educação desse mesmo aluno, assim como ter em conta qual o objetivo da inclusão desse aluno, considerando-a nas suas duas vertentes: académica e social. (Siegel, 2008)

Assim sendo, a educação inclusiva não se refere apenas a um espaço físico, mas à condição ou estado de ser, implicando sentimento de pertença e aceitação, tendo mais a ver com o modo como os professores respondem às diferenças de cada indivíduo, do que com configurações educacionais específicas (Siegel, 2008; Voltz, Brazil & Ford, 2001).

Quando uma criança integra uma turma uma das questões essenciais é determinar “Como irá ela ser ensinada?”(Siegel, 2008,p.301). Assim, o DER de uma criança com



PEA tem que possuir competências de aplicação dos princípios de controlo de comportamento bem como conhecer métodos instrucionais e estratégias específicas (Siegel, 2008).

Assim sendo a intervenção educativa devia, numa primeira fase, contemplar um rigoroso processo de avaliação com vista à definição de um plano de intervenção.

Segundo Siegel (2008) o facto das crianças com PEA aprenderem de forma diferente tem três implicações importantes:

- “1) a aprendizagem irá ser um trabalho mais duro para a criança;
- 2) as crianças com autismo têm de ser ensinadas de maneira a ter em conta o que são capazes de compreender naturalmente. Isso significa que a Educação Especial pode consistir em maior estimulação, por comparação com o que a maior parte das outras crianças necessitam ou a diferente estimulação;
- 3) Se a intervenção se iniciar precocemente, a tarefa provavelmente será mais fácil, porque a criança não terá de desaprender formas menos produtivas de adaptação aos seus défices que terá adquirido por si mesma- tal como fazer birras como forma de obter as coisas que pretende.” (p.262)

Apesar da incontestável importância de uma intervenção centrada na criança, o mais precocemente possível, vamos focar-nos aqui na intervenção em idade escolar (1º ciclo) pois é nesta fase do processo educativo que o nosso estudo recai.

Tal como é referido por Rivière (2001) o Autismo pede ao sistema educativo duas coisas: *diversidade e personificação* (p.81). Os sistemas de ensino baseados na homogeneidade são ineficazes quando se trata de responder às necessidades de crianças com quadros de autismo. Por outro lado e uma vez que existe uma grande diversidade de quadros de autismo, só uma avaliação específica e adaptada a cada caso pode indicar as soluções educativas mais adequadas.

Desde os anos 60 que se começaram a implementar programas com vista a modificação de condutas das crianças autistas de forma a promover-se o desenvolvimento da comunicação, linguagem e competências sociais. Desde essa altura até à atualidade estes programas evoluíram de forma muito significativa (Rivière, 2001).

O plano de intervenção deve prever a vertente do apoio individualizado, que pode ser dado pelo DER em contexto de sala de aula, mas também pelo DEE e pelos técnicos que intervêm com o aluno, em contextos mais ou menos individualizados.

Lima (2012) salienta que o tempo de integração com o grupo de pares (turma) não deve ser apenas social (em contexto de recreio, por exemplo), mas também académico (em contexto de sala de aula). Neste tempo de integração a criança com PEA poderá pôr em prática os conhecimentos apreendidos nos contextos de trabalho mais individualizados. Contudo a autora refere que, para que tal aconteça, têm que estar reunidas as condições necessárias para que a criança com PEA possa permanecer sentada e aprender o que “implica a estruturação do espaço, das atividades e dos materiais”.

Em seguida enumeramos alguns aspetos a ter em conta aquando da inclusão de uma criança com PEA na sala de aula regular, de acordo com Lima (Ibidem):

- a) Organizar um espaço adaptado ao nível cognitivo e de comunicação da criança;
- b) Utilizar horários de trabalho e sistemas (códigos de trabalho);
- c) Estabelecer rotinas semanais com recurso a suporte visual adequado ao nível de linguagem e comunicação da criança;
- d) Sensibilizar os restantes alunos das turmas para o enquadramento destas adaptações e para a colaboração destes no processo de integração do aluno com PEA;
- e) Adaptar os materiais a usar pela criança:
  - Substituir ou adaptar os manuais escolares por materiais com informação menos condensada;
  - Repartir as tarefas em todas as suas etapas;
  - Disponibilizar o uso do computador não só para realização de jogos educativos mas também como meio alternativo para realizar tarefas gráficas;
- f) Construir materiais adaptados à criança levando em conta:
  - Os interesses da criança;
  - O nível cognitivo da criança;
  - O nível linguístico da criança.

De acordo com as orientações legislativas que enquadram o processo educativo de uma criança com NEE, nomeadamente PEA, o Programa Educativo Individual (PEI) é um documento obrigatório e de grande importância para todos os intervenientes. Embora a legislação que enquadra o apoio a prestar aos alunos com PEA seja, desde julho de 2018 diferente daquela que enquadrava estes alunos, à data do desenvolvimento de parte deste estudo, tal como já referimos, vamos abordar esta temática de acordo com o que estava previsto no Decreto-Lei 3/2008. Importa pois referir que o normativo

supracitado continua a prever a elaboração do PEI para os alunos com PEA que necessitem de adaptações curriculares significativas. É alias neste documento que devem ser operacionalizadas estas adequações, considerando-se as competências e aprendizagens a desenvolver pelos alunos, identificando-se as estratégias de ensino e as adaptações no processo de avaliação, assim como outros dados considerados relevantes para a implementação das medidas, salvaguardando-se a participação dos pais e a consideração das suas expectativas (Decreto-Lei 54/2018).

Focando agora a anterior legislação, pelas razões que já apresentámos, iremos fazer uma breve explicitação deste documento, atendendo a que o mesmo, teoricamente, deveria orientar as respostas dadas aos alunos com PEA e a ação dos docentes no momento em que decorreu a investigação no terreno.

“Desenhado para responder à especificidade das Necessidades de cada aluno, o PEI é um instrumento fundamental no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e de aprendizagem.”(DGIDC,2008,p.25)

Este documento devia ser elaborado por toda a equipa que trabalha com o aluno, incluindo o Encarregado de Educação, num processo continuado e integrado. Esta situação mantém-se com a nova legislação.

No PEI deviam constar as medidas educativas a aplicar ao aluno, as quais podiam ou não prever adequações ou alterações significativas ao currículo comum. Nestes últimos casos era o nível de funcionalidade do aluno que ia determinar o tipo de modificação a realizar ao currículo.

O PEI era constituído por várias informações que consolidavam o desenvolvimento do processo educativo no plano curricular e não curricular: (i) Conteúdos; (ii) Objetivos gerais e específicos; (iii) Estratégias; (iv) Recursos humanos e materiais.

Era com base neste documento que toda a equipa deveria guiar a sua intervenção e por essa razão este devia ser cuidadosamente preparado e elaborado de forma a que fosse exequível e fizesse sentido para cada aluno em particular.

## **Síntese**

Em síntese, podemos concluir que o percurso da Educação Inclusiva face à inclusão de alunos com PEA é ainda muito recente na história da educação destes alunos, no nosso

país. Ao nível legislativo foi o Decreto-Lei 3/2008 que impulsionou o atendimento a estes alunos no ensino regular possibilitando às escolas criarem respostas mais específicas através das Unidades de Ensino Estruturado e do apoio destas e dos recursos a elas afetos ( DEE e A.O) à inclusão destes alunos nas salas de aula. Contudo, os alunos com PEA exigem, pela natureza da sua especificidade, respostas diversificadas e personalizadas por parte dos profissionais que apoiam as suas aprendizagens e inclusão nas turmas e escola. Para que estas respostas possam ser eficazes é estritamente necessário que cada aluno seja avaliado de forma muito particular possibilitando assim a definição de uma adequada orientação educativa.

É inegável que o lugar destas crianças e jovens é junto dos seus pares, nas escolas ER, e para isso o Decreto- Lei 3/2008 foi um importante marco pois, abriu as portas do ER a estes alunos. Contudo, apesar da resposta educativa introduzida por este diploma permitir o acesso dos alunos com PEA às ER, há ainda vários aspetos que têm que ser melhorados pois, como já referimos, o facto destes alunos estarem nas escolas, nas turmas e beneficiarem dos apoios da UEE, atualmente inseridas nos Centros de Apoio à Aprendizagem, não traduz a sua inclusão no contexto educativo. É assim necessário repensar as práticas educativas dos professores e os “papéis” que cada um desempenha no desenvolvimento das aprendizagens destes alunos sendo, para isso, necessária uma maior consciencialização destes profissionais e um maior investimento na sua formação.

## **CAPÍTULO 2**

### **FORMAÇÃO E INCLUSÃO**

*SETNOP ODNIURTSNOC*



## **Introdução**

No presente capítulo vamos focar-nos na formação de professores. Num primeiro momento abordamos tendências e perspectivas atuais sobre esta temática, centrando-nos na preparação profissional dos professores para trabalhar nos espaços escolares hoje caracteristicamente muito heterogêneos e com grande diversidade de situações, exigindo novos saberes e competências. O percurso envolve um questionamento sobre necessidades percebidas pelos professores, de forma a identificar áreas de formação que possam apoiar as funções no campo da escola para todos, em geral e especificamente no que respeita ao trabalho com alunos com autismo.

### **1. A Formação dos professores: tendências e perspectivas**

Atualmente é consensual que o professor já não detém o monopólio do saber face aos novos desafios que se lhe colocam e às diferentes e diversificadas funções que lhes são pedidas. Assim, tal como é referido por Rodrigues e Esteves (1993) existe uma preocupação crescente com a preparação dos professores que, não tem a ver apenas com o exercício técnico-pedagógico, no quadro da formação científica e da didática específica, mas também com o desempenho de um papel ativo, mais global e com um campo interventivo muito mais vasto do que a sala de aula, no quadro da formação pessoal e psicossociológica (Lourenço, 2008).

De forma a melhor enquadrar o presente estudo importa clarificar o conceito de formação. Este é um conceito ambíguo (Ferry, 1993; Estrela 1998). Segundo Garcia (1999), falar de formação pode ser falar de uma função social de transmissão de saberes, saber-fazer e saber-ser, ao serviço de um sistema sócio-económico ou de uma cultura dominante. Pode-se ainda falar de formação em relação direta ao indivíduo e, neste sentido, perspetivando-a assim como um processo de desenvolvimento e estruturação individual, que se produz com base no duplo efeito de maturação interna e de ocasiões de aprendizagem. Por fim, pode-se ainda falar de formação ao nível institucional, estando, neste sentido relacionada com o dispositivo organizacional que enquadra os processos formais de formação. (Garcia, 1999).

No presente estudo optou-se pelo conceito de formação proposto por Ferry. Segundo este autor, a “formação é um processo de desenvolvimento individual no sentido de adquirir ou aperfeiçoar capacidades” (Ferry,1983,p.36)

Garcia (1999) refere que o conceito de “formação de professores” apresenta, tal como o próprio conceito de “formação”, alguma ambiguidade, podendo ser encarada como:

i) um sistema: envolve uma estrutura, funções e uma forma de evolução específica, no âmbito do sistema educativo nacional, desenhado para responder ao objetivo de formar professores;

ii) uma prática: considera as práticas de formação decorrentes da operacionalização do sistema institucional de formação de professores de forma a orientar-se para uma definição de formação de professores que “representa uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizacional e institucional mais ou menos limitado” (Garcia,1999,p.22); logo as práticas de formação são, neste sentido, condicionadas pelo sistema que as enquadra. Segundo Debesse (cit.por Garcia,1999) o campo das práticas de formação não se limita ao âmbito institucional, sendo possível a formação em função dos vários atores envolvidos, dos responsáveis pela tomada de decisões e do lugar e estrutura onde ocorre. Este autor refere ainda que a formação no âmbito institucional é denominada de “heteroformação”, ou seja, “uma formação que se organiza e desenvolve a partir de fora”. Aceita-se ainda que existem processos e projetos de formação desenvolvidos e levados a cabo pelo indivíduo, que controla os objetos, processos e resultados da sua formação, processos estes designados de “auto-formação”. É ainda aceitável a existência de formação inter-pares, desenvolvida no trabalho em equipa, e na cooperação entre pares em projetos de aprendizagem, a esta tipologia o autor designa de “inter-formação”. (ibidem);

iii) um campo de estudos: denominado por Garcia (1999) como “matriz disciplinar de formação de professores a qual possui um objeto de estudo singular (os processos de formação, preparação e profissionalização dos professores); possui diversas estratégias e modelos consolidados para a análise do processo de aprender e ensinar; reúne uma comunidade de cientistas com um código de comunicação próprio; envolve uma incorporação ativados próprios protagonistas; é alvo de uma insistente atenção de políticos, administradores e investigadores.



### **1.1. Análise de Necessidades de Formação**

O termo necessidade é ambíguo, polissêmico e muito abrangente sendo por isso suscetível de várias interpretações conceptuais, ideológicas e políticas as quais acabam por ter consequências diretas nas práticas educativas e na própria formação.

Dada a utilização do conceito “necessidade” por parte de vários teóricos, com aceções diferentes, como por exemplo referindo-se a carências, lacunas, constrangimentos, preocupações, desejos, motivações ou expectativas, as diferentes interpretações que daqui advêm conferem-lhe um carácter impreciso e opaco (Stufflebeam, 1985; Suarez, 1985; Barbier & Lesne, 1986; Rodrigues & Esteves, 1996; Rodrigues, 2006).

Kaufman (1993), foi pioneiro nos estudos desta temática sendo que para este autor o termo necessidade é entendido como uma discrepância mensurável entre os resultados no momento e os resultados expectáveis ou considerados favoráveis. Na perspectiva deste autor a discrepância entre o estado atual e aquele que deveria existir constitui a necessidade que, na opinião do autor, é mutável e dinâmica e não assume assim um carácter permanente.

Também Rodrigues (1999) concebe esta aceção do termo necessidade considerando que as necessidades referem-se sempre a indivíduos e são provenientes do juízo humano decorrendo de valores, crenças e pressupostos resultantes de interações estabelecidas em determinado contexto. Nesta perspectiva as necessidades têm um tempo de vida, desaparecendo no momento em que são satisfeitas dando, ou não, origem a outras necessidades.

Estrela et al (1998, p.130) encaram necessidades como “representações constituídas mental e socialmente pelos sujeitos num dado contexto, implicando a conceção de estados desejados, geradores de desejo de mudança e de necessidade, como mais adequados que os actuais.”

Num contexto conceptual que considera a formação ao longo da vida e vê o formando como participante ativo na sua própria formação, o conhecimento das necessidades de formação, de quem se forma, assume-se mesmo como um fator facilitador da eficácia da formação (Rodrigues, 20016).

Por norma, diz-se que existem necessidades de formação quando ponderados os recursos humanos, tecnológicos e financeiros existentes, se considera que a necessidade,

ou necessidades identificadas, podem ser superadas por uma ou mais atividades de formação. (Barbier & Lesne, 1986)

Alguns autores diferenciam claramente a avaliação de necessidades da análise de necessidades. Sendo que, quando se referem ao processamento de documentação e informação que contempla tanto a identificação de necessidades como a identificação das suas causas utilizam a expressão avaliação de necessidades. Por sua vez, quando este processo implica também a classificação do problema segundo os tipos de intervenção que poderão ser usados para ultrapassar a discrepância, utilizam o termo análise de necessidades (Kaufman, 1986).

Considerando a necessidade enquanto construção subjetiva e situado do(s) indivíduo(s), é a sua verbalização que lhe dá conteúdo, dado que este processo de expressão é uma prática (Barbier & Lesne, 1986), pois não se exprime uma necessidade no vazio, ela surge sempre inserida num contexto.

Sendo uma prática, a análise de necessidades é um processo (conjunto de operações), sujeito a critérios, que recolhe representações dos sujeitos (Rodrigues, 1999).

“A expressão Análise de Necessidades referencia o conjunto de operações, desde a recolha das necessidades à sua ponderação analítica, segundo critérios avaliativos de prioridade ou outros. Trata-se da recolha de representações dos sujeitos sobre o que faz falta e pode ser obtido por via da formação. Isto é, trata-se da recolha da forma particular e pessoal de pensar na transformação do quotidiano profissional ou na resolução de um dado problema desse mesmo quotidiano, por meio de uma estratégia específica, a formação.” (Rodrigues, 1999,p.165).

Sempre que o objetivo é identificar aspetos para os quais a formação se possa constituir como um contributo, então o processo denomina-se análise de necessidades de formação. (Pennington, 1985; Suarez, 1985)

Barbier e Lesne (1986) referem que não existem técnicas específicas de análise de necessidades. Estes autores sugerem um modelo sistémico de análise dos objetivos indutores da formação para planificação da formação, com vista à intervenção pois, partem do princípio que as necessidades constituem dados objetivos, pois surgem em função das exigências institucionais que as determinam e dos problemas vivenciados diariamente nas situações profissionais concretas. Na perspetiva destes autores, uma prática de análise de necessidades de formação é sempre uma prática geradora de objetivos de formação pelo que distinguem três modos fundamentais de determinação dos objetivos indutores de formação: Determinação dos objetivos indutores de formação a

partir da definição das exigências de funcionamento das organizações; ii) Determinação dos objetivos indutores de formação a partir da expressão das expectativas dos indivíduos ou grupos; iii) Determinação dos objetivos indutores da formação a partir da definição de interesses sociais nas situações de trabalho.

Analisando as práticas propostas pelos autores citados, estas não são mutuamente exclusivas, mas sim complementares.

Nos três casos, as necessidades são entendidas como produtos sociais, não tendo existência natural, ou seja não existem na natureza profunda dos indivíduos, não sendo assim possível identifica-las a partir da observação. A sua determinação é realizada através das práticas sociais em permanente evolução. Assim sendo, tal como é referenciado por Barbier e Lesne (1886), o termo análise de necessidades de formação subentende um processo objetivo e científico, o que, é relativamente incorreto.

No plano da educação, grande parte dos modelos foi influenciado pelos trabalhos de Kaufman (Kaufman, 1973; 1977; 1987; Kaufman & Herman, 1991) que têm por base o conceito de discrepância, tal como já referimos. Este autor apresenta uma classificação em modelos indutivos, dedutivos e mistos, constituindo estes, estratégias genéricas para avaliação de necessidades e identificação de metas em termos educacionais. Os modelos apresentados por Kaufman têm em comum o facto de partirem da perspetivas de necessidade como discrepância, o que, tal como já referimos, caracteriza o pensamento deste autor. O que os distingue tem a ver, principalmente, com o ponto de partida de cada um. (Rodrigues, 2006 cit. por Lourenço, 2008)

Stufflebeam et al (1985) referem algumas desvantagens que os processos de análise de necessidades comportam quando são conduzidos segundo a perspetivas da discrepância proposta por Kaufman (1973), independentemente do modelo seguido. Para este autor a perspetiva da discrepância tende a reduzir a análise de necessidades a um processo puramente mecânico, simplificando o problema dos critérios, ao atribuir às normas, padrões e decisões, maior validade do que aquela que, por vezes merecem.

D'Hainaut cit. por Rodrigues e Esteves (1993), sugere um modelo de diagnóstico de necessidades educativas que se desenrola em quatro fases: A primeira implica um diagnóstico das necessidades humanas, procurando não só aquelas que são já conscientes como as que estão omissas ou confusas; a segunda, abrange a procura dos papéis e das funções que os interessados querem assumir no sistema e a definição das funções que este exige; a terceira fase, é a tomada de decisão acerca das necessidades e da procura, implica ponderar a opinião dos interessados e dos decisores, no sentido de negociar uma posição

comum quanto à satisfação das necessidades e da procura; por fim a quarta fase, refere-se à especificação das exigências de formação e baseia-se na determinação dos saberes, a qual é produzida tendo por referência os papéis e funções previamente selecionados e que são necessários para o ingresso, o aperfeiçoamento ou adaptação do papel e funções visadas.

Rodrigues (2006), refere que a diversidade de modelos existentes pode reduzir-se a quatro grandes perspectivas: “(1) a avaliação direta das necessidades a partir de uma sondagem epidemiológica; (2) a exploração da percepção que os membros de uma dada comunidade têm das suas necessidades; (3) a inferência das necessidades da observação direta dos resultados de um dado serviço; (4) a inferência a partir da associação das características de uma dada situação com a persistência de um problema.” (Rodrigues, 2006, p.128)

É oportuno lembrar que o ponto de partida deste trabalho foi a inclusão de alunos com PEA nas turmas de ensino regular, o que tem implicações diretas nas práticas profissionais dos professores. Esta “inovação” (introduzida pelo Decreto- Lei 3/2008) acarreta consigo um conjunto de exigências quanto às competências e conhecimentos profissionais que os professores devem ter. É a partir da inferência dessas competências/conhecimentos, tendo por base os dados recolhidos através dos vários instrumentos, que vamos desenvolver o processo de determinação de necessidades de formação, ou, de acordo com Barbier e Lesne, o processo de determinação de objetivos indutores de formação.

Considerando este ponto de partida um eixo de análise incontornável, interessa aprofundar a prática de determinação de objetivos indutores de formação a partir da definição das exigências de funcionamento das organizações (Barbier e Lesne, 1986). Neste caso particular, a determinação de objetivos de formação faz-se a partir das exigências introduzidas pela inclusão de alunos com PEA nas escolas de ensino regular e mais concretamente nas turmas, ainda que com o apoio das unidades de ensino estruturado. Deste modo interessa-nos aprofundar a análise dos dispositivos que se enquadram na prática acima mencionada.

Neste modo de determinação dos objetivos indutores de formação, parte-se da definição das exigências de funcionamento das organizações, com o objetivo de apurar as competências efetivas, necessárias aos indivíduos para levarem a cabo o seu trabalho. As necessidades acabam por possuir aqui alguma objetividade. Sendo impostas correspondem a objetivos da entidade tutelar, com consequências sobre as situações

profissionais às quais o indivíduo se deve adaptar. A operacionalização dos objetivos indutores de formação, implica o desenvolvimento de condições ou instrumentos, que permitam aferir as competências efetivas dos indivíduos e as competências requeridas pelas exigências concretas do funcionamento das organizações. Para tal, a operação dominante a realizar é a avaliação, numa perspetiva de apreciar, estimular ou medir as competências que os indivíduos detêm face às exigências concretas de funcionamento das organizações (Barbier e Lesne, 1986).

Rodrigues acrescenta que “quaisquer que sejam os mecanismos de atribuição da necessidade não deixará de ser um juízo de valor sobre uma realidade subjetivamente observada e construída pelo sujeito observado e/ou pelo sujeito observador, relativamente a um referencial consciente ou não.” (Rodrigues, 1999, p.155)

No modo de determinação dos objetivos indutores da formação que temos vindo a descrever, consideram-se duas possibilidades relativamente à produção do juízo de valor: a) sem a intervenção da pessoa a formar; b) Com a intervenção da pessoa a formar.

No primeiro caso, são o investigador ou indivíduos identificados como informantes chave que produzem o juízo de valor, em função das representações que possuem sobre as competências que detêm os sujeitos, sobre os quais recai a análise.

No segundo caso, estamos perante um processo de auto-avaliação. Assim sendo, são recolhidos os juízos de valor que os sujeitos produzem, quando confrontados com o referente apresentado, considerando-se que, mesmo que os sujeitos não partilhem previamente aquele referencial, a situação criada vai potenciar objetivos indutores de necessidades. Os resultados desta operação são juízos de valor no âmbito das qualificações profissionais entendidas como o exercício das competências desejadas pela instituição (Barbier & Lesne, 1986).

Considerando que a definição de competências é efetuada a partir das exigências da organização e que estas estão pensadas como condições simples de realização desses objetivos, é no hiato entre competências desejadas e competências possuídas, que surgem os objetivos indutores de formação. Esta definição inicial das competências desejadas depende de acordo com Barbier e Lesne (1986), do objetivo que impulsiona o desenvolvimento de um dispositivo de determinação de objetivos indutores de formação.

De acordo com os autores acima citados, no modo de determinação de necessidades a partir das exigências de funcionamento das organizações, podem ser encontradas três categoriais de objetivos: na primeira categoria pretende-se a concretização direta dos objetivos definidos pela entidade tutelar, pelo que a definição

das competências requeridas pelas situações profissionais, efetua-se geralmente a partir de objetivos gerais e estratégicos dessa entidade, de forma relativamente independente de quem os vai concretizar. Não existe uma prática específica de análise de necessidades que responda a este objetivo. A natureza dos processos a implementar varia de acordo com o grau de precisão dos objetivos. Quando a determinação dos objetivos é concreta, na medida em que estão claramente definidos pela entidade, a estratégia permite uma abordagem operacional e a definição de casos de formação a partir de objetivos em si mesmos. Se os objetivos não estão previamente definidos, é necessário um primeiro passo de clarificação dos mesmos, o que pode implicar o recurso a informantes-chave que possuam um conhecimento profundo dos objetivos e do funcionamento da entidade.

Na segunda categoria, a definição de competências requeridas pelas situações profissionais efetua-se com base numa apreciação do potencial humano à disposição da organização. Não se trata apenas de maximizar a eficácia de um agente numa situação profissional, mas também de maximizar o rendimento de uma situação profissional.

A utilização destes processos é, de acordo com os autores, subordinada à existência de uma política de emprego, de promoções e de qualificações, mais orientada para entidades industrializadas, cujos percursos de mobilidade profissional potenciam a individualização das carreiras e trajetórias profissionais.

Por fim, na terceira categoria de objetivos, a definição das competências faz-se a partir da análise dos problemas sentidos pela entidade, sendo as competências exigidas definidas a partir dos erros, faltas, incidentes e disfunções suscetíveis de serem encontradas nas atividades. O objetivo que move a determinação de necessidades é a resolução de problemas. Esta resolução não pode ser efetuada a partir dos mecanismos de autoridade habituais na organização, pelo que faz apelo aos interesses e à adesão das pessoas preocupadas com estas disfunções.

Neste caso, a definição de competências requeridas pelas situações profissionais efetua-se de forma “pragmática” a partir das disfunções que afetam o andamento das organizações: anomalias, erros, faltas e incidentes de qualquer natureza. Este tipo de processos necessita e permite, mais do que os anteriores, uma associação de interesses, sendo esta uma característica que limita o seu campo de aplicação aos fenómenos de funcionamento, que jogam com os interesses diretos dos profissionais e não apenas com os interesses da entidade.

Sintetizando as tipologias que de forma sucinta foram aqui apresentadas, importa referir que apesar de bastante criticado, o modelo das discrepâncias tem sido o mais

utilizado na análise de necessidades de sistemas educativos, currículos, programas e mesmo planificação da intervenção pedagógica na sala de aula (Kaufman,1973; Stuffleben et al, 1995; McKillip, 1987; Zabalza, 1994).

Todos os modelos contêm vantagens e desvantagens, como aliás já referimos, e todos podem ser considerados incompletos, uma vez que partem de um ponto de vista de um único tipo de fonte (Lang, cit. por Leite, 1997).

A crítica mais frequente que parece atravessar as diferentes práticas, prende-se com o facto de: à preocupação com os critérios definidos para este tipo de estudos, no sentido de lhes garantir rigor, não corresponder a obtenção da informação mais útil no momento de proceder ao planeamento da formação. (Rodrigues, 1999).

## **1.2. Conhecimento Profissional para o exercício de funções docentes**

A profissão de professor exige um conhecimento específico que o distingue dos restantes profissionais uma vez que se fundamenta num saber que emerge também da própria prática e se vai construindo ao longo da vida. De acordo com Ponte (2004,p. 4) este saber ou conjunto de saberes, resulta da “mobilização e utilização de diversos saberes (científicos, pedagógico-didáticos, organizacionais, técnico-práticos...) organizados e interpretados adequadamente em função da ação concreta a desenvolver em cada situação de prática profissional”.

Para Ponte e Oliveira (2002, p.2) este tipo específico de conhecimento “envolve o conhecimento relativo à prática letiva na sala de aula e a outros papéis profissionais, tais como a tutoria de alunos, a participação em atividades e projetos da escola, a interação com membros da comunidade e o trabalho em associações profissionais [bem como] a visão do professor sobre o seu próprio desenvolvimento profissional”.

Muito se tem vindo a produzir, no campo científico, acerca da natureza do conhecimento profissional docente sendo possível, segundo Montero (2005) identificar duas “linhas dominantes”: A primeira, mais próxima dos estudos de Lee Shulman (1986,1987) e Shulman e Shulman (2004) centra-se sobretudo na análise dos vários componentes envolvidos no conhecimento profissional docente nomeadamente: o conhecimento do currículo e o conhecimento dos alunos, o conhecimento científico e o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico. A segunda mais próxima da linha de Frema Elbaz (1983) e Connelly e Clandinin (1984) decorre da teoria do “pensamento do professor”, sendo influenciada por Donald Schon (1983/1987) e a sua

epistemologia da prática, centrando-se na construção do pensamento profissional enquanto processo de elaboração reflexiva que surge a partir da prática do profissional em ação.

De acordo com Fenstermacher (1994) cit. por Roldão (2007) o primeiro grupo de teorias retrata o carácter normativo do conhecimento profissional docente, ou seja, saber o que os professores devem saber para ensinar bem. O segundo grupo, mais relacionado com o conhecimento prático, privilegia a vertente descritiva/interpretativa manifestada pelos professores que ensinam bem. Contudo, a autora (ibidem) prefere fazer a distinção entre estas duas linhas de pensamento a partir da vertente analítico-conceitual (da primeira), em relação à vertente holística e contextual, (da segunda) salientando porém que as duas se “tocam” em inúmeros pontos.

Segundo Montero (2005) em ambas as correntes existe um ponto comum de grande relevância: ambas se alimentam do conhecimento expresso pelos profissionais em situação real.

No entender de Roldão (2007), o conhecimento profissional só tem sentido se associado ao ato de ensinar.

“ (...) implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de várias formalizações teóricas – científicas, científico-didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidade, condição e recursos), que contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora – que se configura como “prático” (p. 98).

Relativamente à natureza do conhecimento profissional docente, pode-se assim identificar duas principais tendências de compreensão do mesmo: uma centrada na análise das suas componentes, dando ênfase ao conhecimento prévio necessário para a ação e outra centrada na valorização da prática profissional, dando relevância ao conhecimento emergente da prática e da reflexão sobre ela. Roldão (2007) propõe um conjunto de caracterizadores específicos do conhecimento profissional docente: i) tem natureza compósita; ii) pressupõe capacidade analítica; iii) é de natureza mobilizadora e interrogativa; iv) requer postura de distanciamento e autocrítica (meta-análise); v) pressupõe comunicabilidade e circulação.

Na perspetiva da autora (ibidem) a função de ensinar é socio-prática porém o saber que esta função requer é, por natureza, teorizador, compósito e interpretativo, o que implica que o saber profissional, aqui entendido como formação, tem que ser construído



sobre o princípio da teorização prévia e posterior da ação profissional docente (do próprio e dos outros). Assim, para Roldão, um saber torna-se saber profissional docente quando, e se, o profissional o recria através de um processo mobilizador e transformativo, em cada ato pedagógico, contextual, prático e singular. É aqui que surge aquilo que designa por “ação de ensinar”, em vez de prática docente e que pressupõe a capacidade de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui transformando-o em “fundamento do agir informado”, enquanto processo de construção de aprendizagens de outros e por outros. “O professor profissional (...) é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar” (Roldão, 2007. P. 101).

“Saber ensinar é ser especialista dessa completa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal (isto é, que se pretende nas suas múltiplas variantes)- seja qual for a sua natureza ou nível- pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente.” (Roldão, 2007,p. 102).

Cochran-Smith e Lytle (1999) diferenciam o conhecimento profissional em:

- 1) Conhecimento para a prática: a relação entre conhecimento e prática é aquela na qual o conhecimento serve para organizar a prática, pelo que conhecer mais implica direta ou indiretamente, uma prática mais eficaz. Neste caso o conhecimento para ensinar é um conhecimento formal, com origem universitária, distinto do conhecimento comum.
- 2) Conhecimento na prática: Esta perspetiva vê o ensino como uma atividade incerta, espontânea e inserida num contexto específico. Aqui o conhecimento é construído na ação, acreditando-se que o conhecimento dos professores está implícito na sua prática e na reflexão sobre o mesmo bem como no questionamento e reflexão sobre essa prática. É assim um conhecimento que se adquire através da experiência
- 3) Conhecimento da prática: O professor é visto como “um investigador” que constrói o seu conhecimento de forma coletiva no interior de comunidades locais constituídas por professores que trabalham em projetos de desenvolvimento da escola mas também através da formação ou do questionamento colaborativo.

Por sua vez, Morine-Dersheimer e Kent (2003) cit. por Marcelo (2009) propõem um modelo que incorpora no conhecimento dos professores os seguintes elementos:

- 1) Conhecimento profissional geral, relacionado com o ensino, os seus princípios gerais, a sua aprendizagem, os alunos o tempo académico de aprendizagem, o tempo de espera, o ensino em pequenos grupos, a gestão da turma mas também, o conhecimento sobre técnicas didáticas estruturas das turmas, planificação do ensino, teorias de desenvolvimento humano, processos de planificação curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto, história e filosofia da educação, bem como aspetos legislativos da educação.
- 2) Conhecimento didático do conteúdo, relacionando o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático necessário para o fazer.

Quando se fala em conhecimento profissional é impossível não se falar em competência. Tal como refere Sá-Chaves (2000, p.98) um profissional competente é aquele que:

“possuindo um repertório de conhecimentos e de capacidades vasto e diversificado, toma, executa e avalia as decisões que seleciona, em circunstâncias quase sempre imprevisíveis, de modo a que estas se constituam como soluções adequadas, socialmente legítimas e abertas a constantes reajustamentos para poderem continuar a garantir a sua responsabilidade à instabilidade permanente”

Le Boterf (1997) refere que cada indivíduo deve ser empreendedor da sua profissionalização, ou seja, deve saber conduzir a sua ação à medida que o caminho é traçado. Deve saber agir na complexidade, ou saber gerir uma situação profissional complexa. Este saber agir profissional, navegando pela complexidade das situações profissionais, significa: i) Saber agir com pertinência; ii) Saber mobilizar os saberes e os conhecimentos dentro de um contexto profissional; iii) Saber integrar ou combinar os saberes múltiplos e heterogêneos; iv) Saber transferir; v) Saber aprender e aprender a aprender; vi) Saber comprometer-se ou empenhar-se.

Nesta lista de competências podemos constatar que se associam de forma clara o saber ou conhecimento, a ação e o contexto de ação.

Jonnaert (2002,p.31) cit. por Esteves (2009) sugere a seguinte definição de competência: “ Uma competência faz, no mínimo, referência a um conjunto de recursos que o sujeito pode mobilizar para tratar de uma situação com sucesso”. Daqui advém que: i) a competência não se refere unicamente a recursos cognitivos, mas a muitos outros de natureza diversa; ii) a competência está inserida numa ação contextualizada não sendo uma disposição do sujeito, anterior à ação; iii) nos recursos mobilizados pelo sujeito, na ação, podem estar disposições inatas; iv) os recursos são mobilizados pelo sujeito segundo redes operatórias e não numa lógica de sequência linear; v) a competência não se confunde com performance. (Esteves, 2009).

Esteves (ibidem) distingue ainda entre “competências virtuais” e “competências efetivas” referindo que na maior parte das vezes os programas formativos apenas se ficam pelo desenvolvimento das primeiras uma vez que as situações formativas não incorporam cenários reais ou simulados que deem ao sujeito a possibilidade de enfrentar e resolver com êxito problemas de ação contextualizados.

“os conhecimentos, as capacidades, os saber-fazer, as habilidades ou skills, as motivações, ainda que sendo elementos constitutivos das competências efetivas, não se confundem com estas, por faltar a situação contextualizada onde a sua mobilização em rede seja de facto feita”. (Esteves, 2009, p. 44)

Ainda segundo esta autora “A formação profissional dos professores é, por definição, uma formação compósita para a qual concorrem diversos componentes. Se admitirmos que a competência ou as competências só se verificam na ação profissional contextualizada (...), há que admitir que nem todas estas componentes de formação estejam orientadas, de forma imediata, para a construção e o desenvolvimento de competências dos professores” (p. 46)

Esteves (ibidem) salienta ainda que os estudos desenvolvidos na área têm revelado que existem lacunas, nomeadamente a falta de articulação entre os vários saberes, o desfasamento temporal entre o momento de aquisição dos saberes e o momento da sua aplicação prática e, consequentemente, falta de significado desses mesmos saberes para os formandos que não lhes conseguem atribuir importância para o seu campo profissional de trabalho. Por outro lado, embora os discursos sejam consensuais relativamente à intenção de se formarem profissionais reflexivos, a prática evidencia que isso não acontece nas estratégias e métodos usados na formação.

O conceito de competência associado ao de conhecimento profissional é apresentado pelo sociólogo e professor Perrenoud (2000), que apresenta um conjunto de competências que designa como “*As dez novas competências para ensinar*”. Destacamos a décima competência apresentada por este autor: Administrar a sua própria formação contínua. Na opinião de Perrenoud (ibidem), esta integra todas as outras competências pois, de acordo com as atuais exigências da sociedade, todas as competências do professor têm que ser constantemente renovadas e reatualizadas.

Sendo o esperado do desempenho dos docentes cada vez mais complexo e diversificado, a autoformação tem assumido um papel de crescente relevância esperando-se dos docentes “que tenham interesse em saber analisar e explicitar as suas práticas” (Conceição & Sousa, 2012, p. 89).

A importância do autodesenvolvimento dos docentes está ainda presente no perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (anexo nº 1, V “Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida”, ponto 2, alínea a) onde se refere que o professor “Reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projeto de formação” (Decreto-Lei nº 240/2001, p. 5572).

A formação contínua deve assim surgir como uma forma de mobilizar os recursos existentes adaptando-os a novas situações. Como Perrenoud (2011) refere, o conhecimento precisa de ser construído e usado como ferramenta para compreender o mundo e agir sobre ele.

### **1.3.O desenvolvimento profissional**

O relatório publicado em 2005 pela OCDE: *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective Teachers* (OCDE,2005) dá relevância à correlação da qualidade dos professores e da forma como ensinam e os resultados dos alunos. “O ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um profissional eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo (p.12).

Nesta mesma linha vão os resultados de diversos estudos, realizados nas últimas décadas, sobre esta temática, sendo evidente uma preocupação pelo desenvolvimento profissional dos professores e pela análise dos processos de aprender a ensinar. Estes estudos, dos quais destacamos os de Cochran-Smith & Zeichner, 2005 e Feiman- Nemser, 2001, permitirem estabelecer um corpo de conhecimento acumulado sobre esta matéria.

Embora existam no contexto educativo português, várias expressões que podem confluir-se no conceito de “Desenvolvimento Profissional Docente”, nomeadamente: Formação Continua de Professores, Formação Permanente, Formação em Serviço, entre outros, pensamos que a denominação “Desenvolvimento Profissional” é mais abrangente a ao mesmo tempo mais adequada ao profissional em questão, uma vez que acarreta uma conotação de evolução e continuidade que lhe permitem ir além do momento formativo em si.

No seu artigo sobre “Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro, Marcelo (2009) apresenta várias definições deste conceito formuladas por diversos autores. Não iremos apresentar exaustivamente as diferentes definições deste conceito, mas antes retirar de cada uma os aspetos que, no nosso entender, melhor o caracterizam. Assim, segundo Heideman (1990, cit por Marcelo 2009), o conceito de desenvolvimento profissional acarreta adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, transformar as atitudes dos professores e melhorar os resultados dos alunos; por sua vez para Sparks & Loucks-Horsley (1990, ibidem), desenvolvimento profissional é todo aquele processo que melhora o conhecimento, destrezas ou atitudes dos professores. Oldrayd & Hall (1991, ibidem) acrescentam que o desenvolvimento profissional implica a melhoria da capacidade de controle sobre as próprias condições de trabalho. Já Day (1999, ibidem), salienta que é um processo perante o qual os professores, individualmente ou em grupo, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os desígnios morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimento, competências e inteligência emocional, fundamentais ao pensamento

profissional, à planificação e à prática com os alunos e com os seus colegas. Bredeson (2002, *ibidem*) acrescenta que o desenvolvimento profissional é uma oportunidade para que os docentes desenvolvam capacidades criativas e reflexivas de forma a melhorarem as suas práticas. Sintetizando, Marcelo (*ibidem*), salienta que as várias definições de desenvolvimento profissional entendem-no como um processo que só acontece dentro do contexto profissional do docente - a escola- podendo ser desenvolvido de forma individual ou coletiva através de experiências de carácter formal ou informal.

De acordo com Villegas e Reimers (2003) cit. por Marcelo (2009), a investigação realizada nas últimas décadas tem revelado que este é um processo a longo prazo, tendo a investigação sobre a matéria feito emergir uma perspetiva que aponta as seguintes características ao desenvolvimento profissional:

- 1) Baseia-se em modelos construtivistas colocando o professor no centro da sua própria aprendizagem e implicando-o nela;
- 2) É um processo de longo prazo que pretende que os professores possam relacionar as novas experiências com os seus conhecimentos prévios;
- 3) Deve acontecer nos contextos reais do professor e de acordo com as suas atividades diárias;
- 4) Está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola implicando os professores nos mesmos;
- 5) Deve ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;
- 6) Baseia-se num processo colaborativo, ainda que com momentos de trabalho isolado e reflexão;
- 7) Pode adotar diferentes formas em diferentes contextos de acordo com as necessidades das Escolas e dos docentes.

Para Marcelo (2009) ao assumir o desenvolvimento profissional “como um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (p.11) é necessário correlacioná-lo com o papel da identidade profissional do docente que, segundo este autor “é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros” (p.11). A identidade profissional é assim algo que se desenvolve ao longo do tempo através de processos individuais e coletivos, de interpretação do “eu” enquanto indivíduo enquadrado num determinado contexto (Beijaard et al, 2004).

Segundo Marcelo (ibidem), de um modo geral, parece existir uma grande insatisfação não só por parte da classe docente em exercício, como também por parte das instâncias políticas, no que diz respeito às respostas formativas, tanto na formação inicial como continua, dadas pelas atuais instituições de formação às necessidades da profissão docente.

As principais críticas apresentadas levam a crer que:

- A organização da formação é muito burocratizada;
- Há um grande desfasamento entre teoria e prática;
- O conhecimento “ensinado” é excessivamente fragmentado;
- A formação aparece quase “desvinculada” da realidade das escolas.

As críticas apresentadas à formação inicial de professores levam alguns investigadores a propor a sua redução temporal em prol de uma maior atenção ao período de inserção profissional dos professores. Esta mesma proposta consta no relatório da OCDE (2005):

“ As etapas da Formação Inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais interrelacionadas, de forma a criar aprendizagens coerentes e um sistema de desenvolvimento da profissão docente (...) o assumir a perspetiva de aprendizagem ao longo da vida obriga a maioria dos países a darem um maior apoio aos seus professores nos primeiros anos de ensino e a proporcionarem-lhes incentivos e recursos para um desenvolvimento profissional contínuo. De uma maneira geral seria mais adequado melhorar a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da sua carreira, em vez de aumentar a duração da Formação inicial”. (OCDE, 2005,p.13)

Bransford, Darling-Hammand e Le Page (2005) acreditam que os professores devem ser encarados como “peritos adaptativos” pois só assim conseguem dar resposta às novas e desafiantes situações que se lhes colocam, entendendo por “peritos adaptativos” pessoas que estão preparadas para fazer aprendizagens eficientes ao longo da vida.

Segundo Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores levando-os a crescer não só como profissionais mas também como pessoas. Nas várias investigações acerca de processos de mudança, tem-se dado alguma relevância aos preconceitos e crenças dos docentes. Também na formação inicial de professores se tem dado atenção à análise das crenças que os professores em

formação têm quando iniciam o seu percurso profissional “Entende-se crenças como as proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro” (p.15). Estas crenças influenciam a forma como os professores aprendem e influenciam os processos de mudança que os professores possam experimentar (Richardson,1996) pois ao contrário do conhecimento profissional, não necessitam de condições de verdade refutável.

Flores (2017) refere que é urgente “(re)pensar” a formação de professores tendo em conta os contextos atuais em que os professores trabalham e também a própria visão da escola, do currículo e do cidadão a formar neste século. No entanto, a autora salienta também a necessidade de se questionar o modo como se procede ao recrutamento dos professores pois, segundo a mesma, “Todos os alunos têm direito a ter bons professores” (Flores, 2017.p.22).

## **2. Formação de professores para a inclusão**

Segundo Cochran-Smith e Zeichner (2008), têm sido poucos os estudos que se debruçam sobre a formação de professores para o trabalho com alunos com incapacidades, o que constitui uma séria omissão no campo da educação.

No entanto a formação de professores tem, nas últimas décadas, merecido a atenção de políticos, responsáveis por organismos internacionais - UNESCO, Conselho da Europa, OCDE- dos sistemas educativos, e da investigação em Ciências da Educação que, de um modo geral, salientam a sua importância como “peça-chave” da qualidade de um sistema educativo, perspectivando-a tendo em conta tanto a formação inicial, como a formação continua.

Relacionando a formação de professores com a inclusão de alunos com necessidades específicas nas escolas, podemos concluir que a efetivação da educação inclusiva tem encontrado algumas barreiras relacionadas com a falta de formação adequada dos professores para atender à diversidade de necessidades educativas apresentadas pelos alunos (Allan & Slee,2008; César,2007).

“(...) a Formação de Professores deverá ter como finalidade última a preparação e desenvolvimento de profissionais capazes de participar em processos que conduzam à construção de uma escola que educa e ensina a todos, respeitando e valorizando as diferenças individuais e procurando que cada aluno atinja o nível mais elevado possível em



termos de desenvolvimento e aprendizagem.” (Madureira e Leite (2007. p.13)

Formar professores com competências que facilitem a inclusão, implica desenvolver estratégias formativas que permitam consciencializar o formando, a nível pessoal e social, de modo a que possa gerir de forma adequada as suas emoções e responder de forma adequada às situações com que se depara. Para tal, a formação de professores deve visar uma sequencialidade e complementaridade que configurem um continuum capaz de contribuir para o desenvolvimento profissional e para a criação de culturas escolares inclusivas (Madureira & Leite, 2007).

A investigação acerca de necessidades de formação de professores para a inclusão, evidencia a pertinência de se desenvolverem processos de formação individualizados que tenham por base a análise e problematização da intervenção profissional do professor (Madureira & Leite, 2007). Só deste modo será possível contribuir para o efetivo desenvolvimento profissional, e ultrapassar aquilo a que Nóvoa (2007), denomina de “consenso discursivo” que esconde uma grande pobreza de práticas. “É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão.” (Nóvoa, 2007,p.24) Para que a formação passe para dentro da escola é importante que seja organizada em função do que se passa dentro da escola.

Embora a temática da educação inclusiva se tenha tornado central nos últimos anos, a nível internacional a mesma é ainda, na maior parte das vezes, considerada como uma abordagem para dar resposta a crianças com deficiência integradas em ambientes educativos regulares (Ainscow, 2012; Echeita, 2013). Contudo, tal como é salientado por Ainscow (2016), a educação inclusiva é um direito humano e a base para uma sociedade mais justa, pelo que deve ter como objetivo eliminar processos de exclusão da educação. Para tal o desenvolvimento do professor é um fator chave para que se possa atingir esse objetivo (Villegas; Reimers, 2003)

Fielding & Moss (2011) defendem que o ensino deve tornar-se uma prática profissional inclusiva, onde os profissionais devem trabalhar uns com os outros em processos de aprendizagem mútua dentro de um contexto de ideias partilhadas. Isto implica que a Escola seja considerada não apenas como um espaço público, mas também como uma oficina ou laboratório coletivo onde se pode pesquisar e experimentar produzindo pensamento, novas práticas e mudanças.

Tal como é referido por Roldão (2007) o conhecimento profissional docente é um conhecimento compósito e complexo que é mobilizado face a situações concretas. Leite (2016) salienta que são essas situações concretas que enriquecem e expandem o conhecimento profissional, através de processos de análise do real, de planeamento e monitorização da ação e de questionamento dos resultados. Segundo esta autora não existe um conhecimento profissional específico para trabalhar em contextos inclusivos e, neste caso, em contextos escolares que integram alunos com PEA. Contudo, a inclusão exige dos professores competências profissionais próprias da docência e um conhecimento profissional sólido nas suas diferentes dimensões, as quais nada têm a ver com competências de educação especial, próprias dos docentes de educação especial.

O conhecimento sólido e aprofundado dos conteúdos e de formas de ensinar vai permitir ao professor arranjar formas de fazer com que determinado aluno consiga aprender. Por outro lado é ainda necessário que o docente possua conhecimentos pedagógicos e curriculares, nomeadamente ao nível do planeamento e gestão curricular, tendo presente que atualmente a diferenciação é essencial em todas as salas de aula face à heterogeneidade de alunos que as mesmas comportam (Leite, 2016).

Assim, ainda segundo Leite (ibidem) um professor com uma perspetiva aberta do currículo (que não o entenda como um programa) conseguirá de forma muito mais natural aceitar a diferença entre os alunos, diferenciar percursos de aprendizagem e encontrar novas estratégias para fazer aprender. É assim evidente a necessidade dos professores saberem gerir turmas heterogéneas, sendo esta uma dimensão fundamental do conhecimento profissional docente, pois a diferenciação pedagógica apenas para os alunos com necessidades específicas não é, de todo, uma boa prática de inclusão. As técnicas de trabalho específicas e individualizadas devem ficar a cargo dos docentes de educação especial, já aos docentes de ensino regular não podem ser exigidos conhecimentos de educação especial. É aqui evidente a necessidade de trabalharem em conjunto e em dinâmicas colaborativas.

Embora vários documentos a nível internacional (UNESCO, 2009;2015; OCDE,2009; Schleicher,2012) salientem a importância de levar os professores a utilizar métodos de planeamento e desenvolvimento do trabalho baseados nas necessidades e interesses dos alunos bem como no trabalho colaborativo, a análise da forma como o currículo de formação inicial de professores integra as necessidades específicas dos alunos é reveladora da abordagem que continua a ser, a mais comum, por parte dos professores face a turmas heterogéneas.

Em Portugal a legislação que regulamenta a obrigatoriedade dos cursos de formação inicial de professores incluem a preparação para trabalhar com alunos com NEE, data de 1989 (n.º 2 do art. 15º do Decreto- Lei 344/89), verificando-se que esta preparação é prevista através da lecionação de uma ou mais disciplinas dedicadas especificamente às NEE. Esta(s) aparecem normalmente no meio do percurso de formação dos futuros professores, desvinculadas das restantes e também da iniciação à prática profissional. Deste modo a abordagem é feita de forma “acessória” ao plano de estudos o que contribui para perpetuar a marginalização e segregação dos alunos com NEE, além de acentuarem as diferenças entre alunos em vez de incidirem nas semelhanças. Na verdade, a abordagem feita por estas disciplinas é, na maior parte das vezes, centrada na caracterização das diferentes deficiências ou problemáticas das crianças e jovens, o que não basta para que o professor saiba gerir uma turma que inclui uma criança com uma necessidade específica nem para saber como deve organizar o trabalho dessa e das outras crianças.

Assim, segundo Leite (2016) a formação inicial de professores deve organizar-se de forma a que:

- 1) as disciplinas da componente didática da formação abordem a forma como os alunos fazem as suas aprendizagens específicas, em cada área curricular, de forma a que os futuros professores saibam planear de forma diversificada permitindo, a todos os alunos, o acesso ao currículo;
- 2) as disciplinas de pedagogia e currículo abordem formas de organizar o ensino incentivando o questionamento pelos alunos, a problematização das situações e a procura de soluções, em vez de centralizarem a ação na figura do professor;
- 3) os cursos permitam desenvolver nos professores a atitude de questionamento e problematização das situações pedagógicas, fomentando o desenvolvimento do planeamento analítico e crítico, através do conhecimento de técnicas e instrumentos de recolha de dados e da utilização de instrumentos e procedimentos rigorosos de caracterização e monitorização do real;
- 4) a iniciação à prática pedagógica deva decorrer em contextos inclusivos de fora a que os futuros professores possam experienciar trabalhar em situações educativas heterogéneas e práticas educativas diversificadas.

Madureira e Leite (2007) referem que a inclusão de alunos com NEE deveria organizar-se como uma orientação transversal do currículo na formação inicial de professores, integrada nos temas pedagógicos gerais mas também nas abordagens

didáticas de cada área disciplinar, desenvolvida em situações de iniciação à prática pedagógica e consubstanciada por procedimentos de investigação assentes no questionamento crítico do real.

Também a formação contínua de professores tem-se centrado essencialmente nas características da deficiência ou do problema do aluno, em detrimento do desenvolvimento de aspetos como o planeamento da intervenção, centrando-a naquilo que constitui o cerne da inclusão: aprender juntos. Ou seja, nos processos didáticos e pedagógicos em sala de aula. A este nível seria importante o desenvolvimento de ações centradas nas escolas e em casos concretos de crianças que as frequentam, orientando os professores para o trabalho com toda a turma e não apenas com a criança com NEE. (Leite, 2016)

Segundo a autora (ibidem) a formação existente não está orientada para a inclusão pois tende a abordar a inclusão dos alunos com NEE como uma área desvinculada da formação em geral, considerando que requerem medidas e estratégias específicas mas fora do todo (turma).

É assim necessário repensar a formação de professores para a inclusão de todos os alunos, o que é diferente de transpor para a sala de aula inclusiva as técnicas e práticas de educação especial. Isto é o oposto da inclusão e pode mesmo pô-la em causa. O aparecimento de novas formas de planeamento curricular com o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), previsto no Decreto-Lei 55 de 2018, é o exemplo do que pode ser uma resposta inclusiva para todos.

Importa pois referir que, apesar destas considerações, uma pedagogia inclusiva depende em 1º lugar da atitude do professor face à diferença e face ao currículo. Tal como é referido por Aiscow e Miles (2016), a modificação de alguns aspetos da prática pedagógica através da introdução de novas estratégias e de atividades diferentes, acaba por ser superficial e não dar resposta aos problemas dos professores caso estes continuem a considerar que a diferença é uma incapacidade fixa e definitiva.

Também a colaboração entre professores é factor decisivo e indispensável para o processo de inclusão de todos os alunos tanto nas escolas como ao nível dos processos de investigação onde se verifica a urgente necessidade de encontrar formas de conjugar o conhecimento pedagógico nas práticas e o conhecimento produzido pela investigação sobre as práticas, pois só assim se podem influenciar atitudes e crenças pedagógicas. (Leite, 2016).

## **2.1. A inclusão de alunos com PEA**

Relativamente ao trabalho com alunos com PEA, uma resposta adequada a nível educativo depende, em grande parte, da compreensão que os professores têm relativamente a esta problemática. A investigação desenvolvida a este nível mostra que muitos professores não têm conhecimento suficiente para apoiar eficazmente a aprendizagem e a participação de alunos com PEA (Batten & Daly, 2006; HMIE, 2006; Humphrey e Lewis, 2008).

Os professores têm que responder às necessidades dos alunos com PEA não como um problema da criança, mas como um desafio para o próprio professor, o que exige que se desenvolvam profissionalmente para encontrar novas formas de apoiar a aprendizagem destes alunos (Florian & Preto, Howkins, 2011).

Os estudos desenvolvidos a este nível permitem elencar quatro aspetos limitativos de respostas adequadas aos alunos com PEA, são eles:

- 1) limitado acesso à formação;
- 2) liderança pobre;
- 3) atitudes negativas;
- 4) restrita interpretação e utilização de práticas inclusivas (Batter Daly 2006; Ravet, 2011, 2012).

Alguns professores, devido às limitações enunciadas anteriormente, tendem a atuar nas salas de aula tendo em conta estilos de aprendizagem baseados em conceções sobre o desenvolvimento cognitivo típico e os padrões comuns de aprendizagem e, dessa forma, não têm em conta os estilos de aprendizagem dos alunos com autismo. Desse modo, acabam por os excluir sem ter, muitas vezes, consciência dessa exclusão a não ser que, por meio da formação ou um outro estímulo, tomem consciência das próprias limitações.

Sintetizando, verificamos que, no debate sobre a inclusão de alunos com PEA, há duas questões cruciais: uma tem a ver com a formação dos professores, nomeadamente se os professores necessitam de mais formação para incluir alunos com PEA (Raver, 2011). Outra diz respeito à necessidade dos professores compreenderem a importância da inclusão para todos.

Embora sejam duas questões distintas, é possível através da primeira, dar resposta à segunda. A este nível Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) referem que “A formação de professores não deve esquecer a importância das atitudes dos professores para o sucesso

da sua intervenção”. De facto a formação de professores pode e deve assumir-se como um instrumento potenciador do desenvolvimento de atitudes positivas face à inclusão de alunos com NEE.(p.105)

Os autores acima referidos enumeram três aspetos para a criação de atitudes positivas nos professores: (i) o conhecimento e discussão de casos de sucesso e “boas práticas”; (ii) o estabelecimento de relações de cooperação entre vários elementos de forma a ter uma visão equilibrada e abrangente do aluno; (iii) o investimento na formação em serviço (formação contínua) de forma a evitar a fixação dos professores em ideias e atitudes pré-estabelecidas; (Rodrigues; Lima- Rodrigues, 2011)

A inclusão de alunos com PEA nas salas de aula exige que o professor, para além de se preocupar com a adaptação da criança, se preocupe com a adaptação das situações do ensino, uma vez que há abordagens mais eficazes do que outras. Assim, o professor deve ter como objetivos principais na sua intervenção: i) desenvolver ao máximo as possibilidades e competências da criança com PEA; ii) promover o equilíbrio pessoal da criança de forma harmoniosa; iii) fomentar o seu bem-estar emocional e aproximar a criança do mundo humano de relações significativas. Para que a abordagem a estes objetivos seja possível são sempre necessários modelos educacionais que tenham em conta as limitações destas crianças ao nível da interação, comunicação e linguagem, bem como das alterações da atenção e da conduta (Carvalho, 2003). Segundo vários autores que já referimos anteriormente, um ambiente estruturado é mais funcional na educação de alunos com PEA. Neste caso as tarefas adaptam-se às necessidades de cada aluno e os instrumentos de trabalho utilizados são adequados e escolhidos com o máximo de cuidado e rigor. No entanto, num ambiente estruturado é necessário uma planificação com conteúdos claros e objetivos. A planificação é um elemento vital que irá orientar e guiar o processo de ensino- aprendizagem em aula. Engloba os objetivos e conteúdos, a metodologia utilizada pelo professor, as atividades a serem implementadas, as metas que se pretende atingir, os recursos e os materiais a mobilizar, o processo de avaliação e a organização das situações de ensino aprendizagem.

As adaptações curriculares necessárias deverão ser ajustadas de acordo com as necessidades de cada aluno, a fim de manter o equilíbrio necessário entre a resposta ao grupo e a cada aluno do grupo (Coll, Palacios & Marchesi, 1995). Quando o professor define os objetivos educacionais para a criança com PEA deve ter em consideração, o conhecimento preciso acerca da natureza desta perturbação, o ponto de referência oferecido pelo desenvolvimento normal, uma consideração realista das possibilidades de

desenvolvimento funcional do aluno em diferentes áreas, e uma análise igualmente realista dos contextos ambientais em que essas funções estão inseridas (Coll, Palacios & Marchesi, 1995). Nesta perspectiva educacional, o objetivo está no ensino de capacidades de comunicação, organização e satisfação na partilha social. O professor deve centrar-se nas áreas fortes frequentemente encontradas nos alunos com PEA (processamento visual, memorização de rotinas e interesses especiais), o que implica uma adaptação, pelo professor, a diferentes níveis de funcionamento e às suas necessidades individuais dos alunos (Catrola, 2000). O sucesso das estratégias utilizadas dependem, da atitude do professor da forma como ele as coloca em prática, estando também relacionado com uma organização e gestão escolar que esteja em sintonia com estas atitudes.

Verifica-se assim a necessidade de investir não só em modelos de formação continua de professores, mas também na sensibilização de toda a comunidade escolar e na gestão de processos que facilite a interação e a cooperação entre os vários profissionais (professores e outros técnicos) presentes na escola (Capucha 2010). Ao professor de educação especial pertencerá a função de levar a compreensão especializada para a sala de aula do ensino regular. O professor, na sala de aula, tem de estar preparado para ser o tradutor, o intermediário e o amigo do aluno com perturbações do espectro do autismo. (Cumine, Leach & Stevenson, 2006).

## **Síntese**

Em jeito de síntese podemos afirmar que a análise de necessidades não pode ser descrita como exata, sendo sobretudo um produto histórico-social. A identificação de necessidades depende da perspectiva adotada e corresponde a um processo de representação da realidade, uma construção social em que participam vários fatores como valores de referência e os quadros institucionais onde se realiza o processo, incluindo os processos de inquérito. Bastará que a ligação entre estes fatores se modifique para se chegar a uma diferente identificação de necessidades.

Atentando à necessidade enquanto construção subjetiva e contextualizada é a verbalização da mesma que a sustenta e lhe dá forma. A necessidade surge sempre inserida num contexto e é nesse contexto que se constrói o conhecimento próprio da profissão de professor, o que distingue estes profissionais dos restantes, pois os saberes que fundamentam a profissão de professor emergem também da própria prática e vão sendo construídos ao longo da vida.

Identificam-se assim duas principais tendências relativamente à natureza do conhecimento profissional docente: uma centrada na análise das suas componentes, dando ênfase ao conhecimento prévio necessário para a ação e outra centrada na valorização da prática profissional, dando relevância ao conhecimento emergente da prática e da reflexão sobre ela. Este processo que só acontece dentro do contexto profissional do docente - a escola- podendo ser desenvolvido de forma individual ou coletiva através de experiências de carácter formal ou informal.

A formação de professores tem vindo a merecer cada vez mais a atenção de organismos nacionais e internacionais e também da investigação em Ciências da Educação, considerando-se que é uma “peça-chave” no desenvolvimento de uma educação inclusiva, sendo evidente a pertinência de se desenvolverem processos de formação individualizados que tenham por base a análise e problematização da intervenção profissional do professor. É assim necessário repensar a formação de professores para a inclusão de todos os alunos, o que é diferente de transpor para a sala de aula inclusiva as técnicas e práticas de educação especial.

Relativamente ao trabalho com alunos com PEA a investigação desenvolvida a este nível mostra que muitos professores não têm conhecimento suficiente para apoiar eficazmente a aprendizagem e a participação de alunos com PEA sendo urgente investir em modelos de formação contínua de professores.



---

## **2ª PARTE**

---

---

### **INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA**

---



## **CAPÍTULO 3**

### **METODOLOGIA**

*...SATSOPSER ODNARUCORP*



## **Introdução**

Este capítulo é dedicado à explicitação da metodologia usada na investigação procurando contextualizar o caminho percorrido, assim como justificar as opções tomadas. Começamos por descrever a problemática que deu corpo a esta investigação referindo as questões que a enquadram. De seguida apresentamos os objetivos do estudo e logo depois os pressupostos metodológicos que o definem. Segue-se a caracterização do percurso metodológico, em seguida descrevem-se os métodos e técnicas de recolha e tratamento dos dados. O capítulo finaliza com a caracterização dos participantes e contexto de observação.

### **1. Problemática da Investigação**

Atualmente é consensual que todas as crianças devem aprender juntas, em ambientes educativos capazes de dar resposta às necessidades, especificidades e diversidade existentes. Contudo, tornar este direito ao acesso e sucesso de todos os alunos real e efetivo, exige da escola e consequentemente dos professores um conhecimento prático fundamentado cientificamente.

Esta perspetiva de inclusão implica a preparação adequada de todos os professores, nomeadamente dos professores de ensino regular, de forma a que possam ser promotores destes ambientes de aprendizagem inclusivos. Apesar de considerarmos que a inclusão educativa depende fortemente da organização dos ambientes educativos, acreditamos que a mesma passa também pela formação de professores capacitados para dar resposta às realidades existentes atualmente nas escolas.

Nos capítulos anteriores já explanámos o estado de arte relativamente à inclusão de alunos com NEE e mais concretamente com PEA, nas escolas regulares, bem como a divergência existente entre o que está definido nos normativos legais e as práticas educativas desenvolvidas. Vimos ainda que embora, de acordo com a legislação em vigor à data desta investigação, os alunos com PEA integrados nas turmas beneficiem dos apoios especializados nomeadamente por parte dos docentes de educação especial, são os docentes de ensino regular os responsáveis pela coordenação dos seus processos educativos e pelo desenvolvimento de grande parte das aprendizagens dos mesmos. Deste

modo, é claro que estes docentes devem ser detentores de conhecimentos que permitam a efetiva inclusão destes alunos nas escolas e mais concretamente nas salas de aula potenciando o seu sucesso educativo.

Vários são os autores (Ainscow, 2009; Correia, 2003; Cortesão, 2001; Gimeno Sacristán, 2000; Magalhães, 2002; Rodrigues, 2001; Roldão, 2003; Stoer, 1999; Tomlinson e Eidson, 2003) que, tanto a nível nacional como internacional, defendem a ideia de que é necessário atender à diferença, considerando-a não como um obstáculo, mas como um desafio que permite enriquecer o processo educativo de todos os alunos.

A escolha do tema que está subjacente a este estudo surge, como referimos atrás, no seguimento de algumas interrogações que se nos têm vindo a colocar, ao longo de alguns anos de intervenção enquanto docentes de educação especial. Interrogações estas que se consolidam em preocupações, às quais não são alheias as dissonâncias que existem entre o que se determina ao nível dos normativos legais e o que se concretiza ao nível das práticas educativas.

Atendendo ao contexto descrito a presente investigação pretende interrogar a realidade em duas dimensões que concorrem para o eficaz atendimento aos alunos com PEA, e conseqüentemente a todos os alunos: Inclusão Educativa e Formação de Professores.

Assim, a problemática deste estudo assenta nas questões que passamos a enunciar:

1. Quais as conceções dos docentes acerca da inclusão de alunos com PEA nas Escolas de ER? Que vantagens e desvantagens apontam? Que problemas e dificuldades encontram?

2. Será que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes contribuem para a inclusão de alunos com PEA nas salas de aula? De que modo?

3. Será que consideram que a formação que tiveram os preparou para as funções que têm que desempenhar enquanto docentes de todos os alunos e de alunos com PEA em particular?

4. Que conceções têm os docentes relativamente à formação que consideram necessária para a inclusão dos alunos com PEA nas turmas e nas escolas? E para trabalhar especificamente com estes alunos?

## **2. Objetivos**

Tendo por base o questionamento supracitado este estudo tem o seguinte objetivo principal: Identificar Necessidades de Formação dos Docentes de Ensino Regular para o apoio à aprendizagem e a inclusão de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo em Escolas do Ensino Regular.

De forma a dar resposta ao objetivo principal do estudo definimos alguns objetivos operacionais que passamos a enumerar:

- a) Identificar conceções relativamente à inclusão de alunos com PEA;
- b) Conhecer práticas pedagógicas desenvolvidas em situações de inclusão de alunos com PEA;
- c) Identificar dificuldades da prática pedagógica no âmbito do apoio às aprendizagens e inclusão de alunos com PEA;
- d) Compreender as representações dos docentes sobre a formação profissional que tiveram no âmbito das NEE e práticas inclusivas;
- e) Compreender a representação dos docentes sobre a formação desejada para se sentirem capacitados a desenvolver a sua atividade atendendo a todos os alunos;

A partir dos resultados do nosso estudo pretendemos dar pistas para a construção de um programa de formação que vá ao encontro das necessidades dos DER, tendo em conta a inclusão dos alunos com PEA nas Escolas de Ensino Regular.

## **3. Pressupostos metodológicos da Investigação**

Nas Ciências da Educação, paralelamente ao que acontece noutros campos científicos, são, por norma, identificadas duas principais metodologias de investigação: metodologia quantitativa e metodologia qualitativa. Pérez Gómez (1985) e Guba (1985), distinguem estas duas metodologias com base em três aspetos: a clarificação do objeto, a sua natureza epistemológica e os procedimentos metodológicos. Porém, embora a discussão em torno de distintos métodos de investigação nas Ciências Sociais e, em particular, na Educação não seja novo, evidenciando a existência de diferentes perspetivas concetuais e metodológicas em termos de produção e validação do conhecimento, a verdade é que esta não deve ser entendido como forma de legitimar uma eventual

dicotomização de perspectivas, mas sim como uma possibilidade de criar um espaço dinâmico de inventariação de pontos comuns e de complementaridade.

Estrela (1984) afirma que numa investigação o modelo, bem como as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, são determinados, essencialmente, pelo objeto de estudo. A investigação traz inevitavelmente uma grande carga de valores, interesses e princípios que orientam o investigador na procura do conhecimento científico.

No caso do presente estudo, atendendo a que o mesmo está centrado nas conceções e nas práticas dos professores, especificamente ao nível da inclusão educativa de alunos com PEA, privilegiamos as técnicas (de recolha de dados, tratamento e análise de dados) que são utilizadas no modelo qualitativo.

Entendemos, tal como Flores (1994), por estudo qualitativo, um estudo em que a finalidade da investigação é compreender e interpretar a realidade tal como é entendida pelos sujeitos participantes e em que os “dados” estudados são relativos às interações entre sujeitos e investigador.

A vantagem da utilização de uma metodologia qualitativa em estudos em que se pretende compreender e descrever situações de ensino, nas quais têm especial relevância os pensamentos dos professores, tem sido largamente divulgada por vários investigadores (Clark, 1986, p.94).

A investigação qualitativa é caracterizada por Bogdan e Biklen tendo por base cinco características, apesar de nem todos os estudos terem de as evidenciar com a mesma intensidade:

- 1) Na investigação qualitativa “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal ou seja, o investigador deve permanecer no local do estudo por períodos alargados de tempo, fazendo registos, recolhas e observações que, posteriormente, são examinados na totalidade pelo próprio, atribuindo-lhes sentido e entendimento, constituindo-se assim o “instrumento-chave de análise” (idem: 48);
- 2) “A investigação qualitativa é descritiva”, uma vez que os dados recolhidos são apresentados sob a forma de palavras e imagens, destacando-se a expressão escrita tanto no momento de recolha de informação como na disseminação dos resultados;
- 3) “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”, ou seja, a ênfase colocada no processo tem permitido compreender, por exemplo, como é que as expectativas se representam nas atividades, nos procedimentos e nas interações diárias em vez de somente identificar uma mudança;



4) “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”, ou seja, é a partir dos dados que recolhem que vão relacionando as diferentes peças e construindo “teorias”; dito de outra forma, os investigadores partem para a investigação sem ter o objetivo de testar hipóteses;

5) “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”, uma vez que, numa perspetiva qualitativa, os investigadores interessam-se pelo modo como as diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, procurando certificar-se de que estão a apreender as diferentes perspetivas de forma adequada (Bogdan e Biklen, 1994: 47-50).

Tendo em conta o que explanámos, ao enquadrarmos metodologicamente o nosso estudo concluímos que o modelo qualitativo nos permite compreender melhor o pensamento do professor, sobretudo porque o pensamento dos professores “não ocorre num vazio mas sim num contexto psicossocial e num contexto ecológico que os tornam sujeitos reflexivos, construtores do seu próprio conhecimento, de índole prática, adquirido na dinâmica da realidade em que intervêm, assumindo-se como profissionais que tomam decisões perante situações complexas” (Pacheco, 1995: 56).

De acordo com os objetivos propostos, que enunciaremos em seguida, este trabalho de investigação insere-se numa abordagem qualitativa e interpretativa, uma vez que se procura conhecer e valorizar a perspetiva dos sujeitos sobre as questões previamente definidas (Bogdan & Bihlen, 1994). Este é um estudo de natureza qualitativa, no qual a preocupação central é a compreensão aprofundada de uma determinada problemática, nomeadamente a formação dos professores de ensino regular para a inclusão de alunos com PEA.

Segundo Bogdan e Bihlen (1994), os investigadores qualitativos partem para um estudo munidos dos seus conhecimentos e da sua experiência, com hipóteses formuladas com o único objetivo de serem modificadas e reformuladas à medida que vão avançando (p.84).

### **3.1. Design do estudo**

De forma a dar resposta ao objetivo geral desta investigação, a mesma enquadra-se num estudo de caso. Com base nesta opção pretendemos interpretar os acontecimentos dentro do caso que lhe confere significação. Caso que, neste estudo, se refere e confina à inclusão de alunos com PEA nas escolas regulares. Foi nosso propósito conhecer mais sobre a realidade definida como objeto deste estudo, aprofundar o conhecimento acerca

das formas como decorre e se organiza a inclusão de alunos com PEA nas escolas regulares. Como referem Ludke e Marli (1987, p. 17), “quando queres estudar algo singular que tenha valor sobre si mesmo, deves escolher o estudo de caso”. Deste modo, a nossa opção pelo estudo de caso relacionou-se com a crença de que, ao longo do levantamento de dados, encontraríamos um pensamento comum partilhado pelos diversos atores apesar dos mesmos pertencerem a três Agrupamentos de Escolas distintos e a grupos de docência distintos.

No entender de Lukas e Santiago (2009), o estudo de caso é um método de investigação de grande relevância na análise da realidade social e é considerado muito pertinente nas investigações desenvolvidas com base numa perspetiva qualitativa. Segundo estes autores, este método apresenta algumas singularidades, tais como:

É Particularista - os estudos de caso centram-se numa situação, evento, programa ou fenómeno particular que são abordados de uma forma holística. □

É Descritivo - o produto final de um estudo de caso é uma descrição rica e completa do fenómeno estudado. □

É Heurística - o estudo de casos ilumina o leitor relativamente à compreensão do caso, pode dar origem à descoberta de novos significados ou confirmar conhecimentos e saberes. □

É Indutivo - a maioria dos estudos de caso baseia-se na racionalização indutiva para chegar a generalizações, conceitos ou hipóteses.

Merriam (1998) defende que o estudo de caso implica a evidência de um caso, enquanto fenómeno. Um caso que tem existência num contexto que pode ser representado, graficamente, através de um círculo com um ponto central, um coração (caso). É este ponto central que constitui o foco da investigação, enquanto o círculo define as fronteiras para além das quais a investigação não vai. São essas fronteiras que definem o limite da recolha de dados bem como dos participantes envolvidos. Por referências à autora anteriormente referida (ibidem), assumimos que o estudo de caso é a narrativa mais adequada porque permitiu produzir, com base em dados holísticos e contextualizados, descrições pormenorizadas que ajudaram, considerando-se os possíveis leitores, a clarificar significados e comunicar formas tácitas de fazer.

Ao definirmos o nosso objeto de estudo foi nossa preocupação atendermos a características que Mucchielli (1984) destaca como importantes e que devem ser observadas na escolha de casos a investigar: (i) Autenticidade - porque é uma experiência concreta e próxima da nossa experiência profissional, (ii) Urgência - no sentido em que

se pode considerar uma situação problematizável e requer um diagnóstico, com vista a uma posterior intervenção e (iii) Finitude - uma vez que é passível de ser estudado ao recolher-se o máximo possível de informação.

Incluimos ainda nesta perspetiva o que Stake (1999) denomina de estudo de caso instrumental uma vez que nada existiu a priori que nos induzisse a pensar que as condições que iríamos encontrar, na nossa unidade de análise, fossem substancialmente diferentes das de outra unidade de análise semelhante. Com efeito, o estudo de caso instrumental visa a compreensão de uma questão ou problema, com vista ao desenvolvimento de uma explicação genérica, pelo que o interesse pelo estudo é externo à situação efetivamente estudada. Assim, procurámos conhecer o mesmo fenómeno em nove turmas que integram alunos com PEA de três Agrupamentos diferentes o que corresponde a um estudo de caso múltiplo na perspetiva de Stake (1999), já que cada uma das situações estudadas se configura como instrumental para encontrar resposta ao problema identificado. Também nos identificamos com o entendimento de Amado, Ribeiro e Pacheco (2003), quando escrevem que o estudo de caso consiste num exercício de relacionar fenómenos com o contexto em que ocorrem e proceder à sua análise de forma a compreender como se manifestam e desenvolvem. Trata-se de pôr em evidência alguns aspetos de uma realidade circunscrita, compreendermos como determinado contexto dá vida à situação que queremos investigar. Situação que ocorre num contexto educativo formal e que é objetivado pelas narrativas e intervenções de atores concretos. A intervenção educativa decorre da construção de um saber que é (re)construído na ação em comum que decorre numa dada comunidade de práticas (Wenger, 1998).

As perspetivas relativamente aos objetivos do estudo de caso não são unânimes, sendo visível, na literatura sobre o assunto a inexistência de consensos. Gomez et al. (1996) cit. por Coutinho (2011), sintetizam as diversas e por vezes contraditórias perspetivas concluindo que os objetivos que estão subjacentes ao estudo de caso podem ser os mesmos que orientam a investigação social, ou seja explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar.

#### **4. Caracterização do percurso metodológico**

Tendo em conta os objetivos e as questões de investigação anteriormente apresentadas decidimos selecionar como população alvo professores do 1º Ciclo do

Ensino Básico de três Agrupamentos de Escolas com Unidades de Ensino Estruturado, que tivessem alunos com PEA integrados nas turmas. De forma a complementar o nosso estudo, seleccionámos ainda, em cada Agrupamento, os dois docentes de Educação Especial, responsáveis por cada uma das Unidades de Ensino Estruturado, que apoiam a inclusão dos alunos com PEA nas turmas de Ensino Regular.

Em termos globais, e tendo em consideração a linha metodológica que escolhemos decidimos recorrer às seguintes técnicas de recolha de dados:

1. Análise documental, com incidência nos Projetos Curriculares de Turma e nos Programas Educativos Individuais dos alunos com PEA, integrados em cada uma das turmas;
2. Observação naturalista nas três salas de aula dos professores de 1º ciclo selecionados, em cada um dos três Agrupamento, durante um período de tempo predefinido;
3. Entrevistas semiestruturadas aos três professores do 1º ciclo titulares de cada uma das turmas das salas de aula observadas, em cada Agrupamento;
4. Entrevistas semiestruturadas aos docentes de educação especial, responsáveis pelas Unidades de Ensino Estruturado, em cada um dos três Agrupamentos de Escolas.

Como temos vindo a referir a realidade educativa no geral e os aspetos relacionados com a inclusão educativa em particular, resultam da relação entre fenómenos educativos complexos que decorrem por um lado de uma dimensão mais objetiva e evidente e por outro de uma dimensão resultante das vivências subjetivas de cada um dos participantes nesta investigação. Deste modo parece-nos que a triangulação, o contraste plural de fontes bem como de informações e recursos, assim como o recurso a uma diversidade de instrumentos de recolha de dados podem enriquecer as posteriores descrições e interpretações. Assim sendo sentimos necessidade de recorrer a técnicas diversificadas de modo a haver uma complementaridade de fontes e inerentemente de informação (De Ketele & Roegiers, 1999), para que possamos apropriar-nos, com maior certeza, dessa realidade complexa.

Antes de procedermos à recolha dos dados, delineámos um roteiro global da investigação correspondente a três momentos distintos, a serem respeitados em cada um dos diferentes Agrupamentos (Agrupamento A; Agrupamento B, Agrupamento C), em que se identificam as diferentes fases da investigação, nos vários Agrupamentos, sucessivamente. Ou seja, primeiro recolhemos todos os dados no Agrupamento A, depois no Agrupamento B e por fim no Agrupamento C.

A recolha de dados nos três Agrupamentos de escolas decorreu no 2º e 3º períodos do ano letivo de 2012/2013.

O 1º momento correspondeu à observação de sala de aula e decorreu nos três Agrupamentos de Escolas, sequencialmente, tal como referimos atrás.

O 2º momento de recolha de dados, em cada um dos agrupamentos, correspondeu à realização das entrevistas semiestruturadas aos docentes de ensino regular, responsáveis por cada uma das turmas observadas.

O 3º momento correspondeu à realização das entrevistas semiestruturadas aos DEE responsáveis pelas UEE que integram os alunos com PEA que frequentam as turmas observadas no 1º momento. Estes surgem nesta investigação como sujeitos passivos uma vez que o estudo não recai diretamente sobre os mesmos mas sim sobre os DER, contudo considerámos que a recolha das perceções dos mesmos relativamente às temáticas exploradas podem complementar os dados recolhidos, relativamente aos sujeitos principais deste estudo (os professores do 1º ciclo do ensino básico) que têm nas suas turmas alunos com PEA), uma vez que trabalham em estreita colaboração com estes no apoio aos alunos com PEA.

Ao longo do processo de recolha de dados, em cada um dos Agrupamentos, procedeu-se também a uma análise documental do Projeto Curricular de cada Turma (PCT) e dos Programas Educativos Individuais (PEI) dos alunos com PEA inseridos nas turmas observadas. Por ser uma técnica transversal a todo o percurso investigativo, entendemos não dever inserir-se num dos momentos acima referidos. A sua realização teve como objetivo compreender de que modo estes documentos contemplam a inclusão do aluno com PEA na turma e na escola.

## **5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Tendo em conta as opções metodológicas que considerámos adequadas para este estudo, vamos agora fazer referência, de forma mais concreta, às técnicas e instrumentos de recolha de dados que utilizámos. Tal como é referido por Vilelas (2009), recursos que nos serviram com o objetivo de deles extrair a informação que possibilitasse mais conhecimento e aprofundamento do fenómeno em estudo.

Importa contudo referir que, numa primeira fase, ainda antes de iniciarmos a recolha de dados no terreno, procedemos a um trabalho que podemos considerar mais de tipo exploratório, onde, de modo informal nos fomos familiarizando com o objeto de

estudo, na tentativa de facilitarmos a posterior interpretação e análise de dados. Esta etapa é apresentada por Albarello et al. (1997) como importante em qualquer trabalho de investigação e consistiu na recolha de bibliografia sobre o tema em estudo, bem como leituras iniciais que permitiram contextualizar, ainda que numa fase muito inaugural, o objeto em estudo. Procurámos ainda fazer alguns contatos informais nos contextos de investigação, nomeadamente através do conhecimento dos professores envolvidos e do apelo à sua participação no estudo, apresentando-o em linhas muito gerais.

As técnicas, instrumentos e procedimentos foram operacionalizados no terreno após termos a concordância das estruturas hierárquicas do Ministério da Educação, das Direções dos três agrupamentos de escolas e dos docentes envolvidos.

Tendo em conta os objetivos definidos e as questões suscitadas em torno do objeto de investigação, iniciámos a recolha de dados. Esta etapa concretizou-se através da realização de observações naturalistas, de entrevistas semiestruturadas e de análise documental, tal como já havíamos referido.

## **5.1- Observação**

Para Vilelas (2009), a observação consiste num processo que permite selecionar, provocar, registar e codificar um conjunto de comportamentos assim como de ambientes que estão ligados ao objeto que determinado estudo pretende investigar.

É uma técnica de recolha de informação de uma realidade concreta que se pretende analisar e descrever. Um conjunto de procedimentos cujo denominador comum é “descobrir e obter informação mediante o registo do comportamento que manifesta mais ou menos espontaneamente uma pessoa” (Cabrera, 2000, p. 185).

Cohen, Manion e Morrison (2007), referem que o que distingue a observação, enquanto estratégia de investigação, é a possibilidade que o investigador tem de recolher dados relativos às situações sociais em meio natural, particularmente no que diz respeito a interações concretas. Desta forma, o investigador pode observar diretamente os fenómenos no preciso momento em que sucedem. Estes mesmos autores (ibidem), chamam ainda a atenção para o facto dos dados recolhidos pela observação serem sensíveis aos contextos e revelarem uma forte validade ecológica, o que permite uma melhor compreensão dos contextos em que ocorrem os fenómenos.

Contudo, antes de ir para terreno com o sentido de observar, o investigador deve estar consciente de que o deve fazer de forma estruturada. Grawitz (1996) refere que o que distingue a observação científica da simples impressão é o facto de se recolherem dados de forma sistematizada. Para que esta técnica seja desenvolvida adequadamente Krueger (1994) aconselha o observador a ter em conta os seguintes pontos: (i) começar por pesquisar de forma a definir uma estrutura, uma teoria ou uma ideia sobre o objeto a ser observado; (ii) elaborar uma estratégia geral para a observação – construir uma planificação; (iii) elaborar um guião de observação onde conste uma listagem de verificação de aspetos a observar; (iv) Prever a comparação; (v) registar notas detalhadas; (vi) proceder a leituras de estudos/investigações que utilizem a observação como técnica.

Grawitz (ibidem) acrescenta ainda que o tipo de instrumentos a elaborar, de forma a sistematizar as evidências observadas, tem a ver com a dimensão do grupo a observar, a complexidade das interações estabelecidas e a clarificação do objetivo da observação.

Recorremos à observação naturalista uma vez que esta facilita a descrição do *continuum* das ações e comportamentos durante um determinado espaço de tempo, sem exigir uma seleção prévia daquilo que se pretende observar (Estrela, 1994).

Tendo em conta os objetivos do nosso estudo esta técnica de recolha de dados revelou-se fundamental uma vez que permite responder a questões de investigação centradas na especificidade das situações pedagógicas (Rodrigues, 2001), fornecendo a descrição de ações e comportamentos dos sujeitos em situação interativa, ações e comportamentos que não são captáveis através de outras técnicas. Neste sentido, foram objetivos das observações em sala de aula do ensino regular:

1. Caraterizar a organização do espaço, dos grupos e das atividades em salas de aula do 1º ciclo nas quais estão inseridos alunos com PEA;
2. Conhecer o tipo de estratégias e atividades desenvolvidas nessas turmas, as formas de planeamento subjacentes e o apoio prestado aos alunos com PEA no decorrer das atividades;
3. Caraterizar a relação pedagógica estabelecida nessas turmas;

No presente estudo foram realizados quarenta e seis momentos de observação, correspondendo estes a cinco momentos em oito das turmas selecionadas, e seis momentos, na outra turma, de forma a perfazer as mesmas horas de observação que nas restantes. As referidas turmas integram alunos com PEA e pertencem a três Agrupamentos de Escolas, sendo três turmas de cada Agrupamento. Para efeitos de

caracterização as turmas foram numeradas de 1 a 9 e os Agrupamentos codificados do seguinte modo: A- Agrupamento de Escolas A; B- Agrupamento de Escolas B; C- Agrupamento de Escolas C.

Os Agrupamentos foram escolhidos por um critério de conveniência, nomeadamente no que diz respeito à localização geográfica dos mesmos relativamente à facilitação da recolha de dados.

Em seguida apresentamos uma tabela que sintetiza o número de horas de observação e a distribuição das mesmas pelas várias turmas/agrupamentos de escolas.

**Tabela 3:** nº horas de observação distribuídas pelas 9 turmas

Agrupamento Escola	Turma	Nº de horas de Obs.	
A	1	5 x 1h	5h
	2	6 x 50'	5h
	3	5 x 1h	5h
B	4	5 x 1h	5h
	5	5 x 1h	5h
	6	5x 1h	5h
C	7	5 x 1h	5h
	8	5 x 1h	5h
	9	5 x 1h	5h
			<b>45 h</b>

Durante as observações procurámos assumir uma postura discreta e não interferir, espontaneamente, na realização das atividades desenvolvidas. Assim, sentámo-nos perto do aluno com PEA e fomos registando tudo o que ia acontecendo, nomeadamente todas as interações entre o aluno com PEA e adultos (professor/assistente operacional) e/ou pares (colegas de turma). Registámos igualmente as interações entre o professor titular de



turma e outros adultos presentes na sala (assistente operacional/ outro professor/ alunos), sempre que tal se verificou.

Estes registos foram feitos num bloco de notas para o efeito e posteriormente organizados num documento próprio que denominámos de Relatório da Observação, tal como passamos a apresentar (cf Anexo I – Registos de Observações de Sala de Aula).

**Ilustração 1:** Modelo do relatório de observação de aula

Relatório de Observação			
Agrupamento: ____ Turma: ____ Professor ____			
Observação n.º ____ Data: ____/____/____ Hora: ____ a ____			
Hora	Atividade	Descrição	Inferências/Notas

Observações: \_\_\_\_\_

É na sala de aula com a ação do DER, algumas vezes apoiado pelo DEE ou pelo AO afeto à UEE, que o processo de inclusão dos alunos com PEA se efetiva. Todo o trabalho desenvolvido noutros contextos por outros profissionais, nomeadamente DEE e técnicos é, quando integrado pela ação do DER, uma mais valia que deve complementar a ação desenvolvida em sala de aula, mas por si só não contribuem para a efetiva inclusão do aluno com PEA.

Como sugere Erickson (1989), é nas dinâmicas estabelecidas em contexto de sala de aula que devemos procurar a variabilidade das relações entre a forma de atuação e o seu propósito. É no decorrer destas interações que devemos identificar os padrões que distinguem localmente a identidade social representada. Apesar da observação procurar padrões de ação, como referem Cohen, Manion e Morrison (2007), por vezes um evento que ocorre apenas uma vez, em determinado contexto, acaba por se assumir de grande importância para o investigador. Uma lógica de incidentes ou acontecimentos críticos que

podem, por vezes, caracterizar ou clarificar estilos de comportamento ou de ensino de um professor.

No caso concreto desta investigação, o contexto onde a inclusão dos alunos com PEA efetivamente se consubstancia é também a sala de aula ainda que a UEE possa apoiar e até facilitar este processo de inclusão. A opção que se apresentou apropriada e na esteira de Taylor-Powell e Steele (1996): (i) possibilitou-nos recolher informação direta, sendo que a mesma se nos afigurou como necessária; (ii) potenciou compreender comportamentos concretos, situações e acontecimentos; (iii) implicou, para além da observação de comportamentos, a observação de evidências físicas e/ou resultados que puderam ser vistos no momento em que foram produzidos ou ocorreram; e (iv) complementou e aferiu a recolha de dados com recurso a outras técnicas. Do mesmo modo a observação facilitou a perceção do objeto de estudo, sem intermediários, tal como ele se desenvolve na realidade (Vilelas, 2009).

## **5.2- Entrevista**

A necessidade de conhecer as concepções dos docentes sobre inclusão de alunos com PEA nas escolas de ensino regular e práticas inclusivas, bem como sobre as dificuldades que sentem na sua prática pedagógica quotidiana de forma a compreender a importância que atribuem à formação que tiveram ou que consideram necessária, levou-nos a optar pela realização de entrevistas como forma de complementar os dados recolhidos através das observações que realizámos, tal como é defendido por Bogdan e Bicklen (1999), ao referirem que a técnica da entrevista é útil como prática complementar da observação.

A entrevista constitui “um método de recolha de informações, no sentido mais rico da expressão ”tal como salientam Quivy e Campenhoudt, sendo a sua utilização especialmente adequada quando se pretende analisar, entre outros aspetos, “o sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências, etc.” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p.p. 193-195).

De entre os diversos tipos de entrevista, propostos por Bogdan e Bicklen (1999), a entrevista semiestruturada pareceu-nos ser a mais adequada tanto aos objetivos, quanto

à natureza qualitativa do estudo. Embora nos baseássemos num guião prévio, a flexibilidade quanto à ordem e abordagem dos temas com cada um dos entrevistados, permitiu-nos “levantar uma série de tópicos” e dar oportunidade ao sujeito entrevistado de “moldar o seu conteúdo” (Bogdan e Bicklen, 1999, p. 135). Podemos assim afirmar que este tipo de entrevista permite que o entrevistado “possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier” (Quivy e Van Campenhoudt, 1992, p. 194). Além disso, as entrevistas individuais possibilitam uma recolha de dados descritivos “na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan e Bicklen, 1999, p. 134).

A técnica da entrevista contribuiu, ainda, para contrariar determinados enviesamentos próprios da observação. Como destacam Werner e Schoepfle (1987, cit. por Lessard-Hébert et al., 1994, p. 160), “a técnica da entrevista é não só útil e complementar à observação participante [e à observação não participante] mas também necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados”. O uso desta técnica, para além de possibilitar uma variedade de informações, contribui para cruzar informações, descobrir novos dados, afastar suposições e teorias implícitas do investigador.

É nessa ordem de ideias que, nas entrevistas semiestruturadas, se fica com a “certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan e Bicklen, 1999, p. 135), o que, no nosso caso concreto, se revelou especialmente pertinente.

Para realizarmos a entrevista, além dos pressupostos anteriormente referidos tivemos em conta questões sobre temas que fomos recolhendo: (i) No decorrer da revisão bibliográfica (ii) das conversas que mantivemos com especialistas e (iii) da experiência resultante das funções que decorrem da nossa atividade profissional enquanto docentes de educação especial.

A realização das entrevistas teve os seguintes objetivos:

1. Conhecer as conceções do DER acerca da inclusão de alunos com PEA nas turmas de ER;
2. Identificar as dificuldades/obstáculos sentidos no exercício da atividade enquanto docente de uma turma que inclui um aluno com PEA;
3. Conhecer as conceções dos docentes acerca dos contributos da formação que tiveram para o exercício da atividade docente com alunos com PEA;

4. Conhecer as concepções dos docentes em relação à formação que consideram necessária.

Os objetivos das entrevistas aos DEE foram os seguintes:

1. Conhecer as concepções dos DEE acerca da inclusão de alunos com PEA nas turmas de ER;
2. Conhecer as concepções dos DEE acerca da preparação dos DER para incluírem estes alunos nas turmas;
3. Conhecer as concepções dos DEE em relação à formação que consideram necessária para DER, face ao que é esperado dos mesmos;
4. Conhecer as concepções dos DEE em relação à formação que consideram necessária para si, enquanto DEE que apoia a inclusão e aprendizagem de um aluno com PEA;

Em seguida apresentamos uma tabela com a identificação do tema inerente à entrevista e os respetivos objetivos, de acordo com o grupo de sujeitos entrevistados.

**Tabela 4:** Tema, sujeitos e objetivos das entrevistas

Tema	Sujeitos	Objetivos
Necessidades de Formação dos DER face à inclusão de alunos com PEA nas Escolas de ER com UEE	Docentes Ensino Regular (DER)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as concepções dos DER acerca da inclusão de alunos com PEA;</li> <li>- Conhecer as concepções dos DER acerca das suas funções enquanto docentes de alunos com PEA;</li> <li>- Conhecer as concepções dos DER acerca dos contributos da formação para o desempenho das suas funções;</li> </ul>
	Docentes Educação Especial (DEE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as concepções dos DEE acerca da inclusão de alunos com PEA;</li> <li>- Conhecer as concepções dos DEE acerca das suas funções enquanto docentes de alunos com PEA;</li> <li>- Conhecer as concepções dos DEE acerca dos contributos da formação para o desempenho das suas funções;</li> </ul>

Assim, tendo por base um conjunto de questões/temas, posteriormente organizados em blocos, procedemos à elaboração de um guião, para cada um dos grupos de sujeitos (cf. Anexo II- Guião da Entrevista aos Docentes de Ensino Regular e Anexo III- Guião da Entrevista aos Docentes de Educação Especial), que nos serviu de orientador no decorrer de cada uma das entrevistas. Este instrumento funcionou como um elemento estimulador da conversa, o que nos levou a intervir de forma mais pertinente e encaminhar o entrevistado no sentido de aprofundar, o mais possível, o seu pensamento respeitando a ordem e exposição do mesmo (Pourtois & Desmet, 1988).

Tal como defende Estrela (1990), o guião permitiu uma orientação não dirigista e que não restringiu a temática em causa procurando antes esclarecer os quadros de referência utilizados por cada um dos entrevistados. Respeitando o defendido por Oppenheim (1979), o guião foi submetido à opinião de alguns especialistas na área da Educação Inclusiva. Estes especialistas apresentaram as suas críticas no sentido de procedermos a alguns melhoramentos do instrumento. Posteriormente, foi aplicado em situação de pré-teste a três profissionais que, não fazendo parte dos participantes do presente estudo, desenvolvem a sua atividade em situação idêntica. Esta fase teve como objetivo testar: (i) questões de difícil entendimento, (ii) questões de difícil resposta, (iii) questões menos adequadas e (iv) duração média da entrevista. A partir da análise das respostas recolhidas, das sugestões feitas pelos especialistas e após diversas reflexões com a orientadora do estudo, o guião foi reformulado e concluído.

Tal como já referimos, a natureza do estudo implicou a realização de entrevistas a dois tipos de sujeitos: i) Docentes de Ensino Regular no do 1º ciclo do Ensino Básico com alunos com PEA integrados nas suas turmas; ii) Docentes de Educação Especial responsáveis pelo apoio das Unidades de Ensino Estruturado (UEE).

Importa contudo salientar que os DER são os sujeitos principais deste estudo pelo que as entrevistas aos DEE, que designámos de sujeitos secundários ou informantes, tiveram como objetivo a recolha de informação que pudesse complementar o estudo, tendo em conta os sujeitos principais do mesmo.

De seguida apresentamos uma tabela que sintetiza o número de entrevistas realizadas distribuídas pelos diferentes sujeitos. Em cada um dos agrupamentos (A, B e C, participaram três Docentes de Ensino Regular (DER), os quais numerámos de 1 a 9 de forma a uma leitura mais facilitada. (cf. Anexo IV- Protocolo das entrevistas Docentes de Ensino Regular). Participaram ainda dois Docentes de Educação Especial (DEE), de cada

um dos Agrupamentos, também numerados de 1 a 6 para uma melhor interpretação dos dados (cf. Anexo V- Protocolo das Entrevistas aos Docentes de Educação Especial)

**Tabela 5:** Entrevistas realizadas

	<b>Sujeitos ativos</b>	<b>Sujeitos passivos</b>
Agrup. A	DER 1; DER 2; DER 3	DEE 1; DEE 2
Agrup. B	DER 4; DER 5; DER 6	DEE 3; DEE 4
Agrup. C	DER 7; DER 8; DER 9	DEE 5; DEE 6
Nº entrevistas	9	6

A duração das entrevistas foi variável, tendo uma duração média de 1h 30 minutos, tendo-se recorrido ao registo em áudio e à posterior transcrição do mesmo. Todas as entrevistas foram realizadas no 3º período letivo (maio/junho) de acordo com a disponibilidade de tempo dos sujeitos entrevistados, tendo decorrido nas respetivas escolas.

### **5.3- Pesquisa Documental**

No decorrer do estudo procurámos conhecer como é que cada docente perspetiva a inclusão do aluno com PEA na turma, nomeadamente através da análise do Projeto Curricular de Turma e mais especificamente do Programa Educativo Individual dos alunos com PEA.

Deste modo, analisámos detalhadamente os seguintes documentos: i) Projeto Curricular de Turma (PCT); e ii) O Programa Educativo Individual dos alunos com PEA (PEI);

Segundo Sousa (2009, p. 88), “a principal vantagem da investigação documental é a de permitir o conhecimento de uma série de factos muito mais vasta do que se poderia investigar diretamente”. Os documentos têm a virtualidade de, embora passíveis de diversas interpretações, se constituírem como fontes de informação objetiva (Grawitz, 1996).

Com a recolha de informação dos supracitados documentos tivemos em conta, tal como é defendido por Albarello et al. (1997), o potencial que tal informação nos poderia proporcionar no momento de operacionalizar outras técnicas de recolha de dados. Para o

efeito elaborámos um instrumento de registo da informação. Este guião facilitou uma primeira organização de unidades de registo consideradas pertinentes. Organização realizada por referência aos temas definidos, a priori, com base na revisão bibliográfica e na leitura dos próprios documentos. As unidades de registo recolhidas também permitiram sistematizar informação facilitadora da operacionalização de outras técnicas de levantamento de dados, nomeadamente a entrevista.

Apresentadas as diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como os princípios gerais da sua complementaridade, é agora importante explicitarmos o modo como procedemos à análise dos dados recolhidos com base nessas técnicas.

## **6. Técnicas de tratamento de dados**

Esta fase do estudo refere-se à análise da informação, para tal procurámos as evidências que emergiram dos dados recolhidos, de modo a relacioná-las com as questões do estudo, utilizámos para o efeito a técnica da análise de conteúdo.

Segundo Vilelas (2009, p. 331), nas investigações de abordagem qualitativa “os investigadores tendem a analisar a informação de uma maneira indutiva. Desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos provenientes da recolha de dados”, elaboração facilitada pela análise de conteúdo. Ainda no entendimento deste autor (ibidem), a análise de conteúdo revela-se uma abordagem muito usada, no tratamento dos dados, nas investigações de natureza qualitativa. Para Bardin (1988), a análise de conteúdo possui duas funções que se podem complementar: (i) Uma função heurística e (ii) uma função de administração da prova. Para a mesma autora (ibidem), a análise de conteúdo refere-se às tarefas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo das mensagens, com o propósito de se organizarem deduções lógicas e justificadas relativamente à origem dessas mensagens: Quem as emitiu? Em que contexto? Que efeitos se pretendem causar pela sua emissão?

Como referem Cohen, Manion e Morrison (2007), a análise de dados aclara o processo de sumarização/sintetização e descrição narrativa dos mesmos, os seus principais temas e questões bem como mensagens. Um jogo de sistematização e (re)organização dos dados recolhidos numa nova narrativa que serve de examinação e verificação dos mesmos tanto para o investigador como para outros possíveis leitores. Através desta técnica de análise, foi possível fazer uma síntese descritiva que transformou

os dados em informação narrativa organizada e relevante e que pôde ser relacionada (Sousa, 2009). Foi ainda possível fazer emergir os resultados mais significativos de acordo com os objetivos do estudo. Este processo permitiu inferir sentido aos dados recolhidos e perante possíveis divergências e/ou convergências percebidas nos dados, possibilitou ainda estabelecer elementos integradores dos mesmos. Esta etapa do trabalho pressupôs uma atividade indutiva pois teve como base os enunciados e uma atividade dedutiva, uma vez que assentou nos pressupostos e nas questões do estudo. Um processo que acarretou a relação constante entre as questões inicialmente enunciadas, os dados recolhidos e o próprio tratamento desses dados.

A esta técnica de tratamento de dados correspondem diversas tarefas que realizámos relativamente aos documentos que analisámos, às entrevistas e às observações em sala de aula.

### **6.1. Análise Documental**

A análise documental é uma operação que tem como objetivo representar o conteúdo de um documento de forma organizada, de modo a facilitar a sua consulta e referência (Bardim, 1995). Visa organizar a informação de acordo com os objetivos de um estudo, recorrendo a procedimentos de classificação da informação que respeitam o princípio de um máximo de informação com o máximo de pertinência. Por sua vez, Bardin (ibidem) assinala as semelhanças e diferenças entre a análise documental e a análise de conteúdo. Com efeito, ambas são categoriais e/ou temáticas e ambas requerem o recorte da informação, a categorização segundo o critério de analogia/diferença e a representação sob forma condensada através de agrupamentos sucessivos. No entanto, segundo esta autora, a análise de conteúdo tem uma função inferencial, enquanto a análise documental tem uma função referencial

No que diz respeito aos documentos analisados, construímos uma grelha de análise primária para cada uma das turmas. A informação desta grelha foi depois compilada numa grelha final que apresentamos mais adiante neste estudo. Procurámos seguir os momentos que Vilelas (2009) relaciona com duas etapas: (a) Pré-análise – uma fase de organização e sistematização das ideias. Fase em que se relacionou a informação recolhida com as questões iniciais e (b) Exploração do material – uma fase em que se codificam os dados em bruto de modo a aceder-se ao núcleo central de compreensão do texto, das mensagens.



## 6.2. Análise das Observações

As observações foram sujeitas a um tratamento por fases, “utilizando a técnica da redução fenomenológica dos dados para sobrepor planos de significação (...)” (Rodrigues, 2001, p. 67). Numa primeira fase, tendo como quadro de referência a revisão da literatura e os objetivos do trabalho foi construída uma grelha de análise que se aplicou a cada uma das 45 observações (Anexo VI- Grelha de Análise das Observações 1ª fase) sendo possível distinguir várias dimensões de análise que servirão de referencial para as grelhas de análise subsequente (Anexo VIII- Grelha de Análise Obs. 2ª fase). Numa terceira fase elaborou-se as conclusões das observações por turma, considerando as mesmas dimensões e subdimensões que surgiam na grelha de análise anterior. (Anexo VIII- Grelha de análise Observações – conclusões por turma.). Finalmente, reconstruiu-se a grelha de análise final, aplicando-a simultaneamente às 9 turmas e introduzindo novas subdimensões que decorreram de padrões de regularidade identificados no próprio material em análise (Anexo IX- Grelha Final- Análise das observações).

O quadro seguinte expressa as dimensões e subdimensões encontradas através da análise às observações de sala de aula.

**Tabela 6:** Dimensões e subdimensões de análise das observações

Dimensões	Subdimensões
Contexto de observação	Local de observação
	Disposição do equipamento
	Localização do aluno com PEA
	Organização do espaço específica para o aluno com PEA
	Suportes visuais à organização do grupo e do aluno com PEA
	Recursos materiais utilizados pelo aluno com PEA
Estratégias e atividades	Ano de escolaridade
	Áreas curriculares
	Inserção do aluno com PEA no planeamento para a turma

	Planeamento das estratégias e atividades para o aluno com PEA
	Apoio ao aluno com PEA
	Realização de atividades individualmente
	Realização de atividades do grupo turma
Relação comunicativa	Interações verbais
	Interações não verbais
	Comportamentos não interativos

Da análise à tabela 6 podemos constatar que foram identificadas três dimensões decorrentes dos padrões de regularidade encontrados nas várias observações, tendo em conta os objetivos das mesmas. São elas: i) O contexto de observação, que se refere ao local onde decorreu a observação e à forma como este local estava organizado, bem como aos recursos disponíveis; ii) as estratégias e atividades, onde constam informações acerca da atividade desenvolvida, enquadrando-a no perfil do aluno com PEA e no tipo de apoio dado ao mesmo; e Relação comunicativa, que diz respeito às interações e comportamentos do aluno com os demais intervenientes na sala de aula.

### 6.3. Análise das Entrevistas

No que reporta às entrevistas procedemos à transcrição da informação na íntegra procurando ser fiel aos enunciados e ao sentido da expressão dos entrevistados.

Fizemo-lo primeiro relativamente às entrevistas dos docentes de ensino regular e só depois aos docentes de educação especial. Tal como já referimos as mesmas foram tratadas através da técnica de análise de conteúdo.

Tal como é salientado por Bardim (1995) a análise de conteúdo das entrevistas permite fazer inferências a partir de manifestações verbais dos sujeitos, ocasionando assim a passagem da descrição à interpretação.

Ainda segundo este autor (ibidem) as três principais etapas nesta tarefa de análise de conteúdo são: “ A pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e sua interpretação” (p.95).

Iniciámos este processo procurando estabelecer um primeiro contacto com o protocolo das entrevistas, de forma sincrética e prolongada, através da denominada leitura “flutuante”, para nos familiarizarmos com o sentido do discurso. No decurso da leitura

do texto foram-nos surgindo algumas ideias que associadas com os temas dos blocos do guião das entrevistas, nos permitiram algumas hipóteses de categorização temática (inventariação de temas) iniciando-se assim o processo de codificação.

A codificação refere-se a uma transformação, levada a cabo segundo regras rigorosas, dos dados brutos do texto. Esta transformação permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, que permite elucidar de o analista acerca das características do texto (Bardim, 1995).

Indo ao encontro da proposta de Bardim (ibidem), “a organização da codificação” compreende três escolhas, o recorte (unidades), a enumeração (regras de contagem) e a classificação e agregação (categorias)

Assim, como unidade de registo, considerámos o segmento de conteúdo mais pequeno do texto considerado como unidade de significação a codificar (Bardim,1995), e tivemos em consideração a proposição semântica, encarada como «uma afirmação, um juízo (ou uma interrogação ou negação), em suma, uma frase ou um elemento de frase que, tal como a proposição lógica estabelece uma relação entre dois ou mais termos. É em princípio uma unidade que se basta a si própria» (DÜnrug, cit.por Estrela, 1990, p.467)

Como unidade de contexto considerámos o protocolo de cada uma das entrevistas, ou seja «o segmento mais largo de conteúdo, que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo» (Vala, cit. por Andrade, 1999,p.121), entendida como unidade de compreensão para a codificação desta última (Bardim, 1995,p.107)

Relativamente ao processo de categorização, agrupámos e reagrupámos o material idêntico e separámos, o que parecia diferente. Em função do significado das unidades de registo, formaram-se várias categorias, num processo constante de comparação, definindo e redefinindo. Essas categorias foram organizadas em temas que correspondem, de uma forma geral, aos blocos temáticos da entrevista.

No decorrer do processo de análise de conteúdo, procurámos ter em conta os critérios propostos por Bardim (1995): exclusão mútua (cada indicador não pode ser incluído em mais de uma categoria), homogeneidade (num mesmo conjunto de categorias só deve existir uma dimensão de análise), pertinência (o sistema de categorias deve responder aos objetivos da investigação e às características da mensagem) e de objetividade (as condições de entrada dos indicadores nas subcategorias devem ser clarificadas).

## 7. Caracterização dos participantes e do contexto de observação

Tal como já referimos anteriormente foram realizadas quarenta e cinco observações, cinco em cada uma das nove turmas selecionadas por terem alunos com PEA.

A tabela seguinte sintetiza os dados sociodemográficos dos Docentes de Ensino Regular (DER) das turmas observadas, os quais foram posteriormente entrevistados.

**Tabela 7** – Caraterização sociodemográfica dos professores de ensino regular

Agrupamentos	Turmas	Prof.	Idade	Género	Anos de serviço	Formação
A	T1	DER 1	35-40	F	14	Lic. EB 1º ciclo + Pós graduação
	T2	DER 2	35-40	F	15	Lic. EB 1º ciclo
	T3	DER 3	40-45	F	18	Lic. EB 1º ciclo + Pós graduação
B	T4	DER 4	35-40	F	14	Lic. EB 1º ciclo
	T5	DER 5	30-35	F	12	Lic. EB 1º ciclo
	T6	DER 6	35-40	M	14	Lic. EB- variante Ed. Física
C	T7	DER 7	40-45	M	16	Lic. EB 1º ciclo
	T8	DER 8	35-40	F	15	Lic. EB- variante Mat/Ciêñ.
	T9	DER 9	40-45	F	17	Lic. EB- variante Ed. Física

A análise da tabela permite concluir que os nove DER se situam numa fase intermédia da carreira profissional sendo que aquele que tem mais tempo de serviço é docente há dezoito, e o que tem menos tempo, exerce atividade há doze anos. A maioria são licenciados em 1º ciclo do ensino básico (6), os restantes são licenciados em ensino básico na vertente de Educação física (2) e Matemática e Ciências (1). Dois dos docentes têm além da licenciatura uma pós graduação na área da psicologia.

Na tabela 8 apresentamos a caracterização dos DEE que participaram neste estudo.

**Tabela 8** – Caraterização sociodemográfica dos docentes de educação especial

Agrupamentos	Prof.	Idade	Género	Anos de serviço	Formação
A	DEE 1	30-35	F	10 (3 EE)	Lic. EB 1º ciclo + especialização EE: Domínio cognitivo e motor
	DEE2	45-50	F	29 (10 EE)	Lic. Ed. Pré-escolar + especialização em EE: Domínio cognitivo e motor
B	DEE3	35-40	F	15 (8 EE)	Lic. EB 1º ciclo + especialização EE: Domínio cognitivo e motor + Mestrado em Educação
	DEE 4	40-45	F	20 (4 EE)	Lic. Ed. Pré-escolar + especialização em EE: Domínio cognitivo e motor
C	DEE5	40-45	F	18 (8 EE)	Lic. EB 1º ciclo + especialização EE: Domínio cognitivo e motor
	DEE6	45-50	F	28 (6 EE)	Lic. Português/Inglês + especialização em EE: Domínio cognitivo e motor

A análise da tabela permite constatar que a maior parte dos DEE tem mais de quarenta anos de idade. Apenas uma docente tem menos de trinta e cinco anos, sendo também esta aquela que tem menos tempo de serviço, tanto no ensino regular como na educação especial. Três docentes situam-se numa fase intermédia da carreira profissional e duas numa fase mais avançada. Em termos de anos de serviço na educação especial, estes variam entre três e dez. Todas as docentes são especializadas em Educação Especial no domínio cognitivo e motor sendo que em termos de formação inicial, três são do 1º ciclo do ensino básico, duas de Educação pré-escolar e uma tem formação inicial em Português e Inglês do 3º ciclo.

Na tabela seguinte apresentamos a síntese dos dados de caraterização de cada uma das turmas e dos alunos com PEA nelas integrados. Os nomes dos alunos aqui apresentados são fictícios.

**Tabela 9:** Caracterização das turmas e dos alunos com PEA

<b>Turma</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Ano de escol. (Turma)</b>	<b>Aluno com PEA</b>	<b>Idade</b>	<b>Medida educativa</b>	<b>Ano de escol. (matricula/frequência no 1º ciclo)</b>	<b>Nível educativo (segundo o prof)</b>
<b>T1</b>	20	4º	Emanuel	9	ACI	4 anos	1º/2º ano
<b>T2</b>	20	4º	Mário	11	CEI	6 anos	Pré-escolar
<b>T3</b>	20	3º	Francisco	9	CEI	4 anos	Pré-escolar
<b>T4</b>	20	3º	João	9	CEI	4 anos	1º ano
<b>T5</b>	22	2º	Maria	9	CEI	3 anos	Pré-escolar
<b>T6</b>	20	2º	Eduardo	7	CEI	2 anos	1º ano
<b>T7</b>	20	4º	José	12	CEI	6 anos	2º ano
<b>T8</b>	20	1º	Tiago	7	ACI	1 ano	Pré-escolar
<b>T9</b>	20	4º	Leonardo	11	CEI	6 anos	Pré-escolar

As turmas que integram os alunos com PEA não são demasiado numerosas, embora em algumas existam outras crianças com NEE para além dos alunos com PEA. Estes desenvolvem trabalho que não corresponde ao ano de escolaridade da turma, verificando-se desfasamentos notórios, como aquele que ocorre nas turmas 2 e 9, entre o 4º ano de escolaridade e o pré-escolar. De realçar ainda que apenas um destes alunos tem Adequações Curriculares (AC), enquanto todos os outros têm um Currículo Específico Individual (CEI).

## Síntese

A presente investigação pretende questionar a realidade em duas dimensões que concorrem para o eficaz atendimento aos alunos com PEA, e consequentemente a todos os alunos: Inclusão Educativa e Formação de Professores e surge na sequência de algumas interrogações que se nos têm colocado ao longo de alguns anos de intervenção enquanto docentes de educação especial e que se fundamentam nas dissonâncias que encontramos entre o que é preconizado nos normativos legais e as práticas educativas desenvolvidas. Atendendo a que o estudo está centrado nas conceções e nas práticas dos professores, especificamente ao nível da inclusão educativa de alunos com PEA, privilegiámos as técnicas de recolha de dados, tratamento e análise de dados que são utilizadas no modelo qualitativo.

De forma a dar resposta ao objetivo geral desta investigação, a mesma enquadra-se num estudo de caso. Com base nesta opção procurámos interpretar os acontecimentos dentro do caso que lhe confere significação. Caso que, neste estudo, se refere à inclusão de alunos com PEA nas escolas regulares.

A investigação teve como população alvo os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico de três Agrupamentos de Escolas com Unidades de Ensino Estruturado, que tinham nas suas turmas alunos com PEA. De forma a complementar o estudo, seleccionámos ainda, em cada Agrupamento, os dois docentes de Educação Especial, responsáveis por cada uma das Unidades de Ensino Estruturado, que apoiam a inclusão dos alunos com PEA nas turmas de Ensino Regular.

A partir dos resultados do nosso estudo pretendemos dar pistas para a construção de um programa de formação que vá ao encontro das necessidades dos DER, tendo em conta a inclusão de alunos com PEA nas Escolas de Ensino Regular.





## **CAPÍTULO 4**

### **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

*... SOMATSE EDNO*



## **Introdução**

No presente capítulo propomo-nos apresentar os dados obtidos a partir dos instrumentos utilizados para recolha dos mesmos: a observação, a entrevista, e a pesquisa documental.

A observação correspondeu ao primeiro momento da recolha de dados, tendo decorrido em nove turmas do 1º ciclo do ensino básico, que integram alunos com PEA, em três Agrupamentos de Escolas, sendo três turmas de cada Agrupamento. Ao todo foram realizadas 45 observações de 1 hora (5h em cada turma) que tiveram como objetivos:

- Caracterizar a organização do espaço, dos grupos e das atividades em salas de aula do 1º ciclo nas quais estão inseridos alunos com PEA;
- Conhecer o tipo de estratégias e atividades desenvolvidas nessas turmas, as formas de planeamento subjacentes e o apoio prestado aos alunos com PEA no decorrer das atividades;
- Caracterizar a relação pedagógica estabelecida nessas turmas;

As entrevistas corresponderam ao segundo momento da recolha de dados e foram dirigidas aos professores titulares das turmas observados e também aos docentes de educação especial que apoiam os alunos que integram as referidas turmas. Ao todo foram realizadas 15 entrevistas, sendo 9 a DER e 6 a DEE.

Os objetivos subjacentes às entrevistas foram:

- Conhecer as concepções dos DER e dos DEE acerca da inclusão de alunos com PEA nas turmas de ER;
- Identificar dificuldades/obstáculos sentidos no exercício da atividade enquanto docente de uma turma que inclui um aluno com PEA;
- Conhecer as concepções dos DER acerca dos contributos da formação que tiveram, para o exercício da atividade docente com alunos com PEA;
- Conhecer as concepções dos DER em relação à formação que consideram necessária;
- Conhecer as concepções dos DEE acerca da preparação dos DER para incluírem estes alunos nas turmas;
- Conhecer as concepções dos DEE em relação à formação que consideram necessária para os DER, face ao que é esperado dos mesmos;

- Conhecer as concepções dos DEE em relação à formação que consideram necessária para si, enquanto DEE que apoia a inclusão e aprendizagem de um aluno com PEA;

A pesquisa e análise documental decorreu transversalmente ao restante processo de recolha de dados e visou dois tipos de documentos que orientam a ação educativa na sala de aula e o desenvolvimento das aprendizagens do aluno de acordo com as suas necessidades: Projeto Curricular de Turma e Programa Educativo Individual. Foram analisados os 9 PCT (um por turma) e os 9 PEI (um por aluno). Foram objetivos da análise documental:

- Compreender de que modo o PCT contempla a inclusão do aluno com PEA na turma e na escola;
- Caracterizar a forma como o PCT e o PEI organizam o desenvolvimento das aprendizagens do aluno PEA;

## **1. Observações de Aula<sup>2</sup>**

Os registos das observações foram analisados a partir de quadros de análise construídos para o efeito, que fazem parte dos anexos VI, VII, VIII e IX deste trabalho, tendo-se definido três dimensões de análise: i) O contexto de observação; ii) as estratégias e atividades de ensino; iii) a relação comunicativa.

Considerámos como contexto de observação o espaço em que a ação pedagógica decorreu e a forma de organização desse espaço. Esta teve em conta não apenas a disposição do equipamento, mas também a utilização do espaço das paredes. De acordo com os objetivos do estudo, na noção de contexto de observação incluímos ainda os recursos pedagógicos específicos para o aluno com PEA e a localização do aluno na sala, dada a importância destes aspetos na maior parte dos processos de intervenção específicos com esta população (Pereira, 2005) e especialmente no modelo TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children), modelo recomendado pela DGIDC para ser utilizado nas UEE.

---

<sup>2</sup> A informação apresentada neste subcapítulo foi publicada, numa versão preliminar, em: Lourenço, D., & Leite, T. (2015). Práticas de Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, *Da Investigação às Práticas*, 5 (2), 63 - 86

Por estratégia de ensino entendemos a “concepção global, intencional e organizada, de uma ação ou conjunto de ações tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagem visadas” (Roldão, 2009, p.68). A estratégia de ensino pode ser analisada em dois planos: “o plano da concepção (como se organiza a ação e porquê, tendo em conta para quê e para quem) e o plano instrumental (com que meios, atividades e tarefas, em que ordem e porquê) (Roldão, 2009). Neste sentido, atividades e tarefas são partes constituintes da estratégia de ensino, “desde que o seu uso seja orientado para dar sequência à concepção global em causa” (Roldão, 2009, p.68). Tal como a intencionalidade, a coerência e sequencialidade são, portanto, elementos essenciais do planeamento estratégico do ensino. Assim, para analisar as estratégias e atividades, tivemos em conta as evidências de planeamento, para a turma no global e para o aula com PEA, em particular, revelados pela intencionalidade, coerência e sequencialidade das atividades propostas e também pela realização das mesmas.

A compreensão das situações pedagógicas passa ainda, inevitavelmente, pela análise da relação comunicativa, porque “todo o ato pedagógico é essencialmente um ato de comunicação visando induzir a aprendizagem de um saber” (Estrela, 1992). Para a análise da relação comunicativa, distinguimos as interações verbais das interações não verbais (Estrela, 1994) mas, tendo em conta a dificuldade das crianças com PEA “para estabelecer relações sociais e a falta de resposta e de motivação para os seus contatos com as pessoas” (García e Rodriguez, 1997, p.252), bem como a tendência que apresentam para “comportamentos repetitivos e estereotipados” (ibidem, p.254), foi necessário introduzir também os comportamentos sem finalidades interativas óbvias.

### **1.1.Contexto de observação**

A tabela 10 refere-se ao contexto em que decorreu a observação das várias sessões em cada uma das 9 turmas. Nele constam o local de observação e o número de observações em cada local; a forma como os alunos estão dispostos nas salas de aula e o lugar que o aluno PEA ocupa; a existência ou não de uma organização específica do espaço para o aluno PEA; a existência de suportes visuais para a organização da turma e do aluno PEA e ainda os recursos materiais utilizados durante as aulas.

**Tabela 10-** Contexto de observação

		T 1	T 2	T 3	T 4	T 5	T 6	T 7	T 8	T 9
Local de observação/ nº de	Sala de aula	5	5	5	4	5	4	5	5	4
	Outros	-	-	-	1 (Horta pedag.)	-	1 (Biblioteca)	-	-	1 (Ginásio)
Disposição equipamento	Colunas (2 alunos por mesa)	X	X	-	X	-	X	X	-	X
	Filas horizontais	-	-	-	-	-	-		X	-
	Em U	-	-		-	X	-	-	-	-
	Grupos de 4 alunos	-	-	X	-	-	-	-	-	-
Localização do aluno	Da 1ª à 3ª fila	-	X	X	X	-	X	X	X	-
	últimas 3filas	X	-	-	-	X	-	-	-	X
	C/ colegas	-	X	X 3NEE		-	-	-	-	-
	S/ colegas	X	-	-	X	X	X	X	-	X
Org. do espaço específico para o aluno	Existente	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Não visível	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Suportes visuais à organização do grupo e do aluno	Organização do trabalho			X	-	-	-	-	-	-
	Organização do grupo	-	-	X	-	-	-	-	X	-
	Não existentes	X	-	-	X	X	X	X	-	X
Recursos materiais	Cadernos	X	-	-	X	X	X	X	X	-
	Manuais	X	-	-	-	-	-	X	X	-
	Fichas/fotocópias	X	-	-	X	X	X	X	X	-
	Trazidos da UEE	-	X	X	-	-	-	-	-	X

Relativamente ao contexto de observação, a maior parte das observações decorreu no espaço da sala de aula e apenas três delas ocorreram noutros espaços: a horta pedagógica, a biblioteca e o ginásio, sendo que as mesmas decorrem em diferentes turmas (turma 4, 6 e 9). A organização do espaço da sala de aula tende a ser a tradicional (mesas em filas com os alunos em pares), havendo apenas duas exceções, na turma 3 e na turma

5. Nestes casos as mesas estão organizadas em grupos de quatro alunos e em U, respetivamente.

Na maior parte das situações os alunos com PEA encontram-se sentados nas primeiras filas, mas em três das nove turmas observadas sentam-se nas últimas filas ou ao fundo da sala.

Apenas na turma 2, o aluno com PEA tem um colega ao lado. Nas restantes situações, os alunos encontram-se isolados ou sentados ao lado da assistente operacional que os acompanha na sala de aula. De salientar que, na turma 3, o aluno com PEA integra um grupo formado por outros alunos com NEE.

Nas salas de aula, não existe um espaço organizado especificamente para o aluno com PEA, nem recursos pedagógicos especialmente pensados para as suas necessidades, o que contraria as orientações de alguns dos modelos de intervenção preconizados para estas crianças.

Apenas numa das salas (turma 3) existem suportes visuais expostos na parede para a auto-organização do grupo. No entanto, nesses quadros organizativos, como por exemplo o planeamento das tarefas, não aparece o nome do aluno com PEA.

Em todas as salas, os recursos mais utilizados são os cadernos e, por vezes, fotocópias preparadas pelo professor da turma. Os manuais são usados pelos alunos com PEA apenas em 3 situações (turmas 1, 7 e 8). Existem ainda 3 situações (turmas 2, 3 e 9) em que os alunos com PEA não usam qualquer material proveniente da sala de aula, mas apenas os recursos pedagógicos que são trazidos da UEE, de acordo com as tarefas que os DEE, da UEE, propõem que sejam feitas em sala de aula.

## **1.2.Estratégias e atividades**

A tabela 11 refere-se às estratégias e atividades desenvolvidas em cada uma das aulas observadas nas 9 turmas. Na mesma consta o nível de escolaridade do aluno com PEA e o ano de escolaridade da turma em que este se insere; as áreas curriculares em que se inseriram as atividades observadas, apresentadas ao aluno com PEA; a inserção ou não do aluno com PEA nas atividades da turma; as modalidades de organização do trabalho na turma, incluindo o aluno com PEA; a existência ou não de um planeamento prévio das atividades a desenvolver com o aluno com PEA; a forma como é dado apoio ao aluno com PEA; a forma como este reage às atividades individualizadas e ainda a forma como reage às atividades da turma, quando incluído nas mesmas.

**Tabela 11-** Estratégias e atividades

		T 1	T 2	T 3	T 4	T 4	T 6	T 7	T 8	T 9
Nível/ano de escolaridade	Da turma	4º ano	4º ano	3º ano	3º ano	2º ano	2º ano	4º ano	1º ano	4º ano
	Das ativ. dos alunos	ACI 1º e 2º anos	CEI Pré	CEI Pré	CEI 1º ano	CEI Pré	CEI 1º ano	CEI 2º ano	ACI Pré	CEI Pré
Áreas curriculares	Port.	X	-	-	X	-	X	X	X	-
	Mat.	X	X	X	X	X	X	X	X	-
	E.Meio	-	-	-	-	-	-	-	X	-
	Exp.Plástica	X	X	X	-	X	-	-	-	X
	Exp.Dramática	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Ed Musical	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Ed Física	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Inserção no planejamento para a turma	A mesma ativ.	-	-	1 obs.	1 obs.	1 obs.	1 obs.	1 obs.	4 obs.	-
	Ativ. diferentes	5 obs.	5 obs.	4 obs.	4 obs.	4 obs.	4 obs.	4 obs.	1 obs.	5 obs.
Organização do trabalho com a turma	Trabalho em grande grupo	-	X	X	X	X	X	X	X	X
	Trabalho individual	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Trabalho em grupos	-	-	-	-	-	-	-	-	
Planeamento das estratégias e atividades para o aluno com PEA	Com evidências de planeam/	-	-	-	X	-	X	-	X	-
	Sem evidências de planeam/	X	-	-	-	X	-	X	-	-
	Planeam/o com sequencialidade	-	-	-	X	-	-	-	X	-
	Planeam/descontinuado	-	-	-	-	-	X	-	-	-



	Ativ.propostas pelos docentes da UEE	-	X	X	-	-	-	-	-	X
	Atividades propostas pela AO da UEE	X	-	-	-	X	-	-	-	X
Apoio ao aluno com PEA	Pela Prof. da turma	X			X		-	-	X	-
	Pela AO da UEE	X	-	-	-	X	X	-	-	X
	Pelo DEE	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Por colegas	-	X	X (c/ NEE)	-	-	-	-	-	-
	Sem apoio	-	X	-	-	-	-	X	-	-
Realização das atividades individualizadas	Recusa inicial	X	X	-	X	-	-		X	
	Faz com insistência e apoio	X	-	-	-	-	-		-	
	Faz com promessa de recompensas	X	X	-	-	-	-		-	
	Faz com diversas adaptações da ativ.	X	-	-	-	-	-		-	
	Faz de forma aparentem/ mecânica	-	-	X	-	-	-		-	
	Não faz a atividade		X						X	
Realização das Ativ. da turma	Recusa inicial	-	-	-	X	-				
	Aceitação	-	-	-		-	-		X	
	Faz com dificultd/	-	-	-	-	X	-			

Os nove alunos com PEA distribuem-se por quatro turmas de 4º ano, duas turmas de 3º ano, duas turmas de 2º ano e uma de 1º ano. Independentemente do ano de escolaridade da turma em que se integram, estes alunos desenvolvem maioritariamente atividades individualizadas ao nível da educação pré-escolar (alunos nas turmas 2, 3, 5,8 e 9) ou do 1º ou 2º ano. A área da matemática é a área curricular mais trabalhada por todos os alunos, seguida da área da expressão plástica. O trabalho em língua portuguesa

é desenvolvido apenas por alguns alunos (alunos das turmas 1,4,6,7 e 8). Apenas na turma 8 se verificou trabalho na área curricular de estudo do meio.

Nas turmas observadas, todos os alunos realizam as mesmas atividades ao mesmo tempo, exceto aqueles que têm NEE, a quem são solicitadas atividades diferentes em quase todas as aulas observadas. As situações em que são integrados em atividades comuns dizem respeito, geralmente, a aulas que ocorrem noutros espaços físicos que não a sala de aula, como a biblioteca ou a horta pedagógica, ou a aulas com finalidades muito específicas, como a elaboração da prenda do dia da mãe. A inserção do aluno com PEA na maior parte das atividades comuns ocorre apenas na turma 8, em grande parte devido à recusa do aluno em realizar atividades diferenciadas e também porque o nível de escolaridade da turma, 1º ano, se aproxima mais do nível em que o aluno se encontra em termos de aprendizagens (Pré).

Em três das turmas observadas (turmas 2, 3 e 9), as atividades para os alunos com PEA vêm já previamente organizadas da UEE, aparentemente sem a participação dos docentes das turmas no planeamento das mesmas. Quando os alunos acabam de realizar essas atividades, são as assistentes operacionais que os acompanham nas salas de aula, que propõem outras, sem intervenção do professor da turma. De notar que a proposta de atividades por iniciativa das assistentes operacionais foi também registada noutras turmas, quando os professores trabalhavam com o restante grupo de alunos. Apenas numa das aulas de cada uma dessas turmas, os professores integraram os alunos com PEA em atividades do grupo.

Nas turmas 1, 5 e 7, os alunos com PEA realizam atividades e tarefas propostas pelo professor da turma, mas sem que haja evidência de planeamento prévio, uma vez que as tarefas não estão previamente preparadas, sendo organizadas na própria situação. A análise destas atividades não evidência sequencialidade face a um objetivo previamente definido, parecendo decorrer da inspiração do professor naquele momento.

Nas turmas 4, 6 e 8, pelo contrário, há evidência de planeamento das atividades propostas aos alunos com PEA, uma vez que existe preparação prévia do material de trabalho. No entanto, apenas nas turmas 4 e 8 é visível a sequencialidade das atividades propostas numa mesma aula ou em aulas subsequentes, nomeadamente através de tarefas orientadas para o mesmo objetivo mas com graus de dificuldade progressivamente maior, o que mostra a preocupação com a evolução das aprendizagens da criança. No caso da turma 6, porém, as tarefas propostas, embora previamente preparadas, são mais erráticas, não sendo visível a sequencialização das aprendizagens pretendidas.

Quanto ao apoio prestado ao aluno durante a realização das atividades, este é geralmente garantido pela assistente operacional, enquanto a professora orienta e dinamiza o trabalho dos restantes alunos, como se pode verificar no excerto seguinte:

O professor está junto ao quadro a explicar como se fazem adições utilizando a reta numérica. A A.O está sentada ao lado do aluno PEA, abre o caderno do aluno e manda-o fazer a data e o nome. O aluno acede. Quando termina diz: - Já está Rosa!- A A.O responde:- Agora vamos fazer estas continhas que o professor passou aqui.- O aluno recusa:- Não, Não! (Obs.4Tur.6)

Apenas nas turmas 1 e 8 foi registada uma presença mais constante dos professores da turma junto dos alunos com PEA. Nos restantes casos, o apoio direto do professor surge esporadicamente, sendo visível sobretudo nas raras situações em que os alunos participam em atividades comuns. A falta de apoio do professor da turma ao aluno com PEA é especialmente notória quando o trabalho vem previamente organizado da UEE. Nesses casos, os professoras não interferem no trabalho dos alunos e não os acompanham durante a realização das tarefas.

### 1.3.Relação comunicativa

A tabela 12 expressa as interações verbais e não verbais observados durante as várias sessões. Para distinguirmos o emissor e o recetor da comunicação, estabelecemos pares de interlocução (por exemplo, professor/aluno com PEA, aluno com PEA/professor). Na análise efetuada às observações foi possível distinguir interações verbais, interações não verbais e ainda comportamentos não interativos.

**Tabela 12-** Relação comunicativa

			Turma 1	Turma 2	Turma 3	Turma 4	Turma 5	Turma 6	Turma 7	Turma 8	Turma 9
Interação verbal	Prof/turm	Incluindo o aluno com PEA	-	-	-	-	-	-		X	-
		Excluindo o aluno com PEA	X	X	X	X	X	X	X	-	X
	Prof/Aluno PEA	Questiona diretamente	X	-	-	-	-	-	-	-	X
		Questiona e responde, por falta de resposta	-	-	-	X	-	-	-	-	-
		Incentiva a resposta	X	-	-	-	-	-	-	-	-
		Dá indicações p/ tarefa	X	-	X	X	-	-	X	-	-

		Explica as tarefas	-	-	-	-	-	-	-	X	-
		Reforça positiva/elogia	X	X	-	-	-	-	-	X	-
		Promete recompensa	X	X	-	-	-	-	-	-	-
		Pedido de sugestão de atividade/pergunta sobre se quer fazer a atividade	X	-	-	-	-	-	-	-	X
		Pergunta sobre as tarefas trazidas da UEE	-	X	-	-	-	-	-	-	-
		Incentiva a execução da tarefa	-	X	-	-	-	-	-	-	-
		Regula comportamentos desajustados	-	X	-	X	X	X	X	X	-
		Manda o aluno para a UEE antes de tempo		X	-	-	-	-	-		-
	Aluno PEA/Prof.	Rejeita a atividade	X	-	-	-	-	-	-	X	-
		Propõe atividade	X	-	-	-	-	-	-	-	-
		Indica a finalização da tarefa	-	X	-	-	-	-	X	-	-
		Solicita recompensa	-	X	-	-	X	-	-	-	-
		Pedidos não relacionados com as tarefas	-	-	X	-	-	-	-	-	-
	Alunos/outs s aluno PEA	Ajudam o aluno com PEA	-	X	-	-	-	-	-	-	-
		Incentivam o aluno com PEA	-	X	X	-	-	-	-	-	-
		Indicam à prof. (em x dele)que o aluno acabou a tarefa	-	-	X	-	-	-	-	-	-
		Queixam-se do aluno	-	-	-	-	-	-	X	-	-
		Pede que mostre o trabalho	-	-	-	-	-	-	-	X	-
		Cumprimentam o colega	-	-	-	-	-	-	-	-	X
	Aluno PEA/outs alunos	Cumprimenta quando chega	-	X	X	-	-	-	-	-	-
		Pede um brinquedo emprestado	-	X	-	-	-	-	-	-	-
		Provoca os colegas	-	-	-	-	-	-	X	-	-
	AO/ aluno PEA	Questiona diretamente	X	-	-	-	-	-	-	--	X
		Incentiva a resposta	X	-	-	-	-	-	-	-	X
		Dá instruções	X	-	-	-	X	X	-	--	X
		Reforça positiva/	X	-	-	-	-	-	-	-	-
		Promete recompensa	X	-	-	-	-	-	-	-	-
		Pede sugestão de atividade	X	-	-	-	-	-	-	-	-
		Regula comportamentos	-	-	-	-	X	X	-	X	-
	Aluno PEA/AO	Pede recompensas	-	-	-	-	X	-	-	-	-
		Pede mudanças de atividade	-	-	-	-	X	-	-	-	-
		Questiona sobre a tarefa	-	-	-	-	-	X	-	-	-
	Prof/AO	Indica a tarefa a realizar pelo aluno	-	-	-		X	X	-	-	X
		Comenta o comportamento do aluno	-	-	-	-	-	-	-	-	X
	AO/Prof	Queixa-se do comportamento do aluno	-	-	-	-	-	X	-	-	-
		Indica que o aluno concluiu a tarefa	-	-	-	-	X	X	-	-	-

Interações não verbais	Prof/aluno PEA	Aceita a recusa	X	-	-	-	-	-	-	-	-
		Ignora o comport. Desajustado	X	X	X	X	-	-	-	-	-
		Aponta para a tarefa a realizar	-	-	X	X	-	-	-	-	-
		Coloca à frente do aluno o material para a tarefa	-	-	-	X	-	-	-	-	-
		Acaricia a cabeça do aluno	-	-	-	-	-	-	-	-	X
	Aluno PEA/Prof	Recusa a atividade	X	-	-	X	-	-	-	-	-
		Inicia a atividade	-	-	X	X	-	-	-	-	-
		Chora quando contrariado	X	X	-	-	-	-	-	-	-
		Risca o caderno quando não quer fazer	X	-	-	-	-	-	-	X	-
		Empurra a prof, para a afastar de si	-	-	-	X	-	-	-	-	-
		Tapa os ouvidos ou vira a cara para não ouvir a prof.	-	-	-	-	-	-	-	X	-
		Coloca-se debaixo da mesa	-	-	-	-	-	-	-	X	-
	Aluno PEA/outros alunos	Manifesta carinho	-	X	-	-	-	X	-	-	-
		Grita quando lhe tocam	-	-	-	X	-	-	-	-	-
		Passa rasteiras ou bate aos colegas	-	-	-	-	-	-	X	X	-
		Faz caretas aos colegas	-	-	-	-	-	-	X	X	-
		Mostra o trabalho aos colegas	-	-	-	-	-	-	-	X	-
	Outros alunos/aluno PEA	Aceita as manifestações	-	X	-	-	-	-	-	-	-
		Apontam a tarefa a realizar	-	-	X	-	-	-	-	-	-
		Cumprimentam o aluno, tocando-lhe	-	-	-	X	-	-	-	-	-
		Ignoram os comportamentos não verbais do colega	-	-	-	-	-	X	-	-	-
	AO/aluno PEA	Regula comportamentos	-	-	-	-	X	X	-	-	-
		Ajuda a realizar a tarefa	-	-	-	-	X	X	-	-	X
		Posiciona corretamente o aluno	-	-	-	-	-	-	-	-	X
Comp. Não interativos	Estereotípias	Entoa canções e lengalengas	X	-	-	-	-	-	-	-	-
		Balanceia o corpo	X	-	X	-	-	-	-	X	X
		Repete palavras descontextualizadas	X	-	X	-	X	-	X	-	-
		Repete o que a prof. Diz	-	-	X	-	-	-	-	-	-
		Dá gargalhadas descontextualizadas	-	-	-	-	X	X	X	-	-
	Comportamentos desajustados	Levanta-se e corre pela sala	-	-	-	-	X	-	-	-	-
		Grita	-	X	X	-	X	X	-	X	-
		Bate com as mãos na mesa	-	-	-	-	-	X	-	-	-

Apenas na turma 8, a comunicação do professor para o grande grupo incluía o aluno com PEA. A não inclusão dos alunos com PEA na comunicação dirigida à turma

pelos outros oito professores relacionar-se-á, provavelmente, com a escassez de situações de aprendizagem comuns.

Assim, a interação do professor com o aluno com PEA é predominantemente individualizada, desenvolvendo-se através de: a) indicação para a realização das tarefas; b) questionamento direto; c) incentivos à resposta ou à realização da tarefa; d) admoestações e ameaças; e) reforço positivo ou elogio; f) promessa de recompensas. Com efeito, algumas das interações professor/aluno com PEA têm como objetivo indicar as tarefas a realizar e dar instruções sobre os procedimentos para a sua realização. Os excertos seguintes ilustram este tipo de comunicação:

- João vai buscar o teu caderno ao armário (...) - João, recorta e depois cola no caderno para escreveres, está bem? (Obs.3, Tur.4)
- Olha, depois vais fazer uma frase para cada palavra que procuraste no dicionário! (Obs.4, Tur.7)

O questionamento direto ao aluno surge também em algumas turmas, mas há situações em que o professor, face à ausência de resposta do aluno, responde ele próprio pelo aluno. Esta ausência de resposta por parte dos alunos com PEA parece decorrer de diferentes fatores: recusa evidente a participar; falta de interesse pela comunicação e/ou pela atividade; dificuldades na linguagem oral. Alguns alunos com PEA apresentam atrasos consideráveis de linguagem, enquanto outros, apesar de aparentemente fluentes, não articulam determinados fonemas, o que cria problemas na inteligibilidade ao interlocutor.

Registámos ainda situações em que os professores incentivam os alunos a responder ou a acabar as tarefas iniciadas, afirmando, por exemplo: “- Francisco, então hoje não te apetece trabalhar? Vamos lá a trabalhar!” (Obs.3, Tur.3).

Para além do incentivo à resposta, em nenhuma das nove turmas foram observados outros processos de estimulação do uso da linguagem oral ou de formas de comunicação alternativa.

Grande parte da interação dos professores, porém, é dirigida à regulação de comportamentos desajustados, expressa através de admoestações ou ameaças, como os excertos seguintes sugerem:

- Tiago, levanta-te, não vais começar, pois não? Olha que eu não quero saber, queres ficar no chão, então fica! (Obs.1, Tur.8)

- José, não comeces! Vê lá se queres ficar sem intervalo! (Obs.2, Tur.7)
- Não, Maria, não mexe na gaveta da professora, fecha! (Obs.1, Tur.5)

Uma das ameaças que surge em mais do que uma turma consiste no regresso imediato do aluno à UEE, o que leva a supor que os alunos gostam de estar na sala de aula (ou, pelo menos, que os professores pensam que eles gostam...).

Alguns professores preocupam-se em fornecer reforço positivo ou elogiar o aluno com PEA, afirmando, por exemplo: “- Muito bem Tiago, é isso mesmo! (...) Hoje trabalhaste muito bem! Podes ir para a unidade e diz à professora que trabalhaste muito bem” (Obs.2 Tur8).

Quando outras formas de incentivo não funcionam, alguns professores recorrem à promessa de recompensas: “- Agora vais fazer o jogo que tens na caixa (trazida da UEE), depois podes jogar na PSP” (Obs.4, Tur.2).

“- Vamos lá a trabalhar para ganhar outro autocolante!” (Obs.1, Tur.1).

Existem ainda situações em que o professor, em vez de interagir diretamente com o aluno com PEA, dá instruções aos outros alunos para que estes as executem pelo aluno. Por exemplo, na turma 3, a professora pede a uma aluna que vá buscar os materiais de Francisco e que lhe diga para começar a trabalhar. Este comportamento por parte de alguns docentes tende a surgir também nas turmas em que há uma assistente operacional dentro da sala: o professor dirige-se à assistente operacional para que esta se dirija ao aluno com PEA, como o exemplo seguinte sugere:

- Está aqui uma ficha para ela fazer, primeiro pode escrever o nome no caderno, depois é para pintar as bolinhas e contar. Depois corta e cola as bolinhas no caderno (Obs.2, Tur.5)
- Ajude-a a fazer este trabalhinho, depois pode levá-la para a UEE (Obs.3, Tur.5).

As interações verbais dos alunos com PEA para os professores incluem: a) rejeições das atividades; b) indicações de conclusão ou descontinuidade das tarefas; c) propostas de atividade; d) solicitações de recompensas; e) pedidos não relacionados com a tarefa.

A rejeição das atividades pelos alunos com PEA concretiza-se em afirmações como as que se seguem: “- Não quero fazer isso! (Obs.1, Tur 8); - Estou cansado! (Obs.2, Tur 8); “- Não gosto de contas” (Obs.4, Tur 8).

Na maior parte das vezes, esta rejeição diz respeito a tarefas que são propostas ao aluno individualmente. Há mesmo um aluno (Tiago, turma 8) que rejeita verbalmente as tarefas individuais e apenas adere às atividades desenvolvidas pelo grande grupo. Outros alunos, porém, recusam comunicar em situações de grande grupo. Esta recusa pode estar relacionada com o facto de a sua participação ser visivelmente artificial. Por exemplo, na turma 4, numa atividade na horta pedagógica, o professor forma grupos de alunos distribuídos pelos diversos canteiros, grupos nos quais não inclui João; este afasta-se dos colegas e, quando o professor tenta interagir com ele, não responde e recusa qualquer tipo de participação.

Em várias situações, a comunicação do aluno com PEA para o professor reduz-se à indicação de que concluiu a tarefa ou de que está a ter dificuldades em realizá-la, afirmando que não é capaz ou que não quer continuar. Nessas situações, os alunos por vezes propõem atividades alternativas, afirmando, por exemplo: “- Não quero fazer mais! Posso ler um livro?” (Obs.4, Tur 7).

A solicitação de recompensas por parte dos alunos com PEA, ao professor, mostra que este procedimento é usual, surgindo em pedidos como: “- Quero reбуçados! (Obs.2, Tur.5; Obs.3, Tur.5).

Alguns alunos procuram negociar com os professores a realização de tarefas em troca de recompensas. Por exemplo, Mário (turma 2) tenta que o professor o deixe jogar *PSP Games* se ele realizar as tarefas. Em três das aulas observadas, o professor acede ao pedido; na aula em que não acedeu, o aluno recusou algumas tarefas e não concluiu outras, pedindo para regressar à UEE antes da hora.

A interação dos alunos com PEA com colegas é muito limitada, reduzindo-se, em alguns casos, a um cumprimento inicial quando chegam, normalmente incentivado pela assistente operacional ou pelo professor. Na turma 2 existem pedidos de ajuda de Mário a uma colega: “- Então e aqui (o que faço)?- Qual é aqui?” (Obs.4, Tur.2, Obs.5, Tur 2).

A interação dos colegas com estes alunos é também muito escassa e não há evidências de que os professores estimulem essa interação. Nas turmas 1 e 2 registou-se alguma interação entre um dos colegas e o aluno, geralmente incentivos ou ajudas à realização do trabalho. Na turma 7 existem situações em que os colegas se queixam ao professor do comportamento do aluno com PEA, devido a provocações deste através de comportamentos não verbais desajustados. Na turma 8, um dos colegas pede a Tiago que mostre o seu trabalho à turma. Este respondeu com entusiasmo, levantando o trabalho e mostrando-o aos colegas.



Em algumas das turmas, o principal interlocutor dos alunos com PEA é a assistente operacional. O tipo de comunicação da assistente operacional com o aluno é semelhante ao que observámos com o professor: questionamento direto; incentivos à resposta ou à atividade; reforço positivo; promessa de recompensas; e sobretudo, regulação de comportamentos desajustados. A comunicação dos alunos com PEA para as assistentes operacionais é constituída geralmente por pedidos de recompensas, de ajuda ou de mudança de atividade.

Nestas situações, é visível a tendência para o estabelecimento de interações entre o professor e a assistente operacional sobre o aluno com PEA, como se ele não estivesse presente ou substituindo-se a ele, como o exemplo seguinte ilustra:

Professor: “- Acho que o Leonardo gostou da atividade, não gostou?”

Assistente Operacional: “ - Gostou, gostou muito, não foi Leonardo? Que trabalho bonito!”

Quanto às interações não verbais dos professores com o aluno com PEA, estas podem ser agrupadas em três tipos: atitudes de afeto (por exemplo, acariciar a cabeça da criança, dar palmadinhas nas costas); substituições da interação verbal (colocar o material à frente do aluno para que este inicie a tarefa, sem qualquer tipo de instruções; e falsa ignorância dos comportamentos desajustados do aluno.

Por sua vez, as interações não verbais dos alunos com PEA com o professor são constituídas por comportamentos desajustados: recusa a atividade, empurrando o material, riscando o caderno ou colocando-se debaixo da mesa; chora quando contrariado; tapa os ouvidos ou vira a cara para não ouvir/ver o professor ou a assistente operacional que falam com ele. Estes comportamentos não são comumente partilhados por todos os alunos com PEA, verificando-se em Emanuel (turma 1), Mário (turma 2), João (turma 4) e Tiago (turma 8).

Já as suas interações não verbais com os colegas são manifestações de carinho (Mário, turma 2 e Eduardo, turma 6), mas também provocações (José, turma 7 e Tiago turma 8), as quais consistem em passar rasteiras ou fazer caretas. Os colegas, por sua vez, tendem a copiar o tipo de comportamento do professor da turma com o aluno com PEA: se o professor substitui a interação verbal por ações (por exemplo, limitando-se a apontar para o material ou a coloca-lo à frente do aluno), os colegas fazem o mesmo; se os professores tendem a ignorar os comportamentos desajustados, os colegas também o fazem. O mesmo tipo de modelagem surgia já nas interações verbais: se o professor

interrompia várias vezes as aulas para admoestar ou ameaçar o aluno, os colegas tendiam a fazer muitas queixas do comportamento desse aluno.

Finalmente observaram-se ainda comportamentos sem finalidades interativas óbvias, a maior parte dos quais cabe na definição de estereotípias (rituais compulsivos, maneirismos motores repetitivos, vinculação a determinados objetos) ou de ecolalia, imediata ou retardada (García e Rodriguez, 1997; Nielsen, 1999). No caso dos alunos observados, estas estereotípias consistiam em entoar canções e lengalengas, balanceamentos do corpo, repetição do que a professora ou os colegas dizem, repetição de palavras ou frases descontextualizadas, batimentos repetidos com objetos na mesa. Com menor ou maior incidência, todos os alunos observados apresentaram algum tipo de estereotípias, em algum momento, embora nem todos apresentem ecolalia.

## **2. Entrevistas a docentes titulares de turmas que integram alunos com Perturbações do Espectro Autista (PEA)**

A análise de conteúdo dos protocolos das entrevistas permitiu identificar quatro temas:

1. Conceções do DER acerca da inclusão de alunos com PEA nas turmas de ER;
2. Conceções do DER acerca do exercício da atividade enquanto docente de uma turma que inclui um aluno com PEA;
3. Conceções dos DER acerca dos contributos da formação tida no âmbito das NEE/Educação Especial/Educação Inclusiva;
4. Conceções dos DER acerca da formação que consideram necessária;

As áreas temáticas, categorias, subcategorias e indicadores, são apresentados em forma de quadros de análise, onde se inclui a frequência absoluta das unidades de registo (U.R) por indicador (Ind.) e por subcategoria (sc). (Anexo X- Grelha de Análise de Conteúdo da entrevista ao DER 1A)

No quadro seguinte apresentam-se as áreas temáticas acima enunciadas bem como as categorias identificadas em cada uma das quais foi possível enumerar a partir do quadro de análise final, onde se agruparam os resultados decorrentes da análise de todas as entrevistas. (Anexo XI- Quadro de Análise final – Entrevistas aos Docentes de Ensino Regular- Agrupamentos A,B e C)

**Tabela 13-** Áreas temáticas e categorias: análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos DER

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>
1. Concepções dos DER acerca da inclusão de alunos com PEA nas Turmas	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Concordância</li><li>➤ Não concordância</li></ul>
2. Concepções dos DER acerca do exercício da atividade enquanto docente de uma turma que inclui um aluno com PEA	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Constrangimentos</li><li>➤ Dificuldades</li><li>➤ Preocupações</li><li>➤ Competências/capacidades necessárias</li></ul>
3. Concepções dos DER acerca dos contributos da formação tida no âmbito das NEE/EE/EI	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Contribuição da formação</li><li>➤ Contribuição da experiência profissional</li></ul>
4. Concepções dos DER acerca da formação que consideram necessária	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Incidência da formação</li><li>➤ Modalidades da formação</li></ul>

Das dez categorias inventariadas, podemos constatar que as duas primeiras permitem perceber as concepções dos DER em relação à inclusão de alunos com PEA nas turmas, nomeadamente se concordam ou não com o modelo de inclusão adotado.

As quatro categorias seguintes permitem traçar um quadro referencial acerca da forma como os professores percecionam o trabalho que desenvolvem nas suas turmas.

Seguidamente, as duas categorias enunciadas, referem-se aos contributos formativos, no âmbito das NEE/EE ao longo da carreira profissional destes professores.

Finalmente, as duas últimas categorias permitem identificar temáticas e modalidades formativas, desejadas, pelos sujeitos em análise, com vista a um melhor desempenho enquanto professores de turmas que integram alunos com PEA.

## 2.1. Concepções acerca da inclusão de alunos com PEA nas turmas

### 2.1.1. Concordância com a Inclusão (modelo em prática)

O quadro seguinte sintetiza os dados obtidos a partir da análise aos protocolos das entrevistas, relativamente à categoria “Concordância com a Inclusão.

**Tabela 14-** Concordância com a Inclusão de alunos com PEA nas turmas de ER

Subcategoria	Indicador	UR/ind.	UR /sc
Vantagens para os alunos sem NEE	Conhecem e compreendem a problemática	4	17
	Ficam mais consciencializados para a diferença	5	
	Desenvolvem valores e atitudes positivas face aos colegas	6	
	Têm experiências de aprendizagem diferentes	2	
Vantagens para os alunos com PEA	Contatam com modelos de normalidade	6	22
	Desenvolvem percursos educativos positivos	4	
	Criam relações de amizade/afetividade com todos os colegas	5	
	Desenvolvem processos interativos/socialização com pares/regras sociais	4	
	Participam nas atividades da turma	3	
Vantagens para a restante comunidade educativa (pais, A.O)	Ficam sensibilizados para a diferença	2	5
	Pais- não se sentem discriminados pois os filhos podem estar na mesma escola que as outras crianças	3	
Gratificação pessoal e profissional para o professor	Presenciam o bom relacionamento entre os alunos sem PEA e os alunos com PEA	5	25
	Desenvolvem-se profissional e pessoalmente com a experiência	7	
	Observam a evolução do aluno com PEA	6	
	Recebem carinho e sentem a afetividade do aluno com PEA	5	
	Sentem que o aluno está feliz ali	2	
Apoio da UEE à inclusão	O aluno com PEA não está sempre na sala de aula	11	18
	Os DEE (da UEE) apoiam os DER	5	
	A A.O acompanha e apoia o aluno na sala de aula	1	
	Na UEE os alunos recebem apoio especializado	1	

Os docentes identificam vários aspetos positivos relativamente à inclusão de alunos com PEA nas turmas de ER o que evidencia a concordância dos mesmos com o modelo de inclusão adotado para estes alunos. As subcategorias inventariadas dizem respeito a três aspetos distintos: vantagens; gratificação para o professor; apoio prestado pela UEE.

Relativamente às vantagens, estas referem-se não só aos alunos com PEA como também aos restantes alunos e comunidade educativa. Contudo, são as vantagens para os alunos com PEA aquelas que registam um maior número de unidades de registo, sendo notório que a maior parte das vantagens enumeradas se centram em aspetos de âmbito sócio-afetivo. Destas, destaca-se o facto da inclusão dos alunos com PEA possibilitar o contato destes alunos com modelos de normalidade, bem como a possibilidade dos mesmos desenvolverem relações de amizade/afetividade com os restantes colegas de turma, assim como o desenvolvimento de processos de interação/socialização com pares.

Para os alunos NEE e neste caso os autistas acho que o facto de estarem com alunos que não tem autismo os ajuda na socialização e podem até interiorizar modelos que não são aqueles que têm estereotipados e não são aquela rotina (...) (DER 4)

São ainda referidas, embora com menos incidência, vantagens relativas ao desenvolvimento das aprendizagens no seio da turma.

No que concerne às vantagens para os outros alunos a maior parte dos indicadores centram-se também nos aspetos socio/afetivos decorrentes da inclusão dos alunos com PEA nas turmas.

No que diz respeito às vantagens para a restante comunidade educativa foram identificadas vantagens para os pais, nomeadamente pelo facto de poderem ter os filhos a frequentar uma escola regular e assim se sentirem menos discriminados, e as vantagens para os assistentes operacionais, nomeadamente por terem oportunidade de ficar mais sensibilizados para a diferença, ao lidarem com a mesma.

Outro dos aspetos que permite constatar a concordância com o modelo de inclusão aplicado, diz respeito à gratificação que os docentes sentem por ter estes alunos nas suas turmas, o que lhes possibilita um maior desenvolvimento pessoal e profissional mas também uma enorme satisfação ao presenciarem a boa relação entre todos os alunos, bem como a evolução dos alunos com PEA.

As gratificações que eu encontro é conseguir chegar ao fim e dizer assim: ele evoluiu, o que é que ele fez o ano passado, o que é que já consegue fazer este ano. (...) Mas as gratificações são estas, é o eu perceber que eles aprendem alguma coisa, algumas regras de salas de saber estar... (DER 6)

Foi ainda possível identificar aspetos relacionados com a perceção de atitudes positivas e de afetividade quer entre todos os alunos, quer entre os alunos com PEA e os professores.

(...) e depois também a parte emocional, o carinho que se vai tendo, portanto quando ele me vê no corredor vem sempre a correr na minha direção, mais nenhum aluno faz isso, aquela alegria que ele sente quando eu chego e porque eles são de rotinas, essa parte, de eu saber que ele tem um carinho especial por mim, a mãe por vezes diz-me que ele quer ligar para mim... isso é gratificante (...) (DER 9)

O terceiro aspeto identificado ao nível da concordância com a inclusão do aluno com PEA foi o apoio que é dado pela UEE à inclusão destes alunos, dando-se ênfase ao facto do aluno não estar sempre na sala de aula. Este é um dos indicadores com maior expressão, evidenciando-se assim a importância deste apoio para os DER no que diz respeito à posição dos mesmos face à concordância com a inclusão destes alunos nas suas turmas, como se pode verificar no excerto seguinte: “Penso que nesta escola é mais fácil trabalhar com eles e sentirmo-nos apoiados e conseguirmos dar uma melhor resposta a estes alunos, porque nesta escola temos a Unidade de Ensino estruturado”. (DER 3)

O apoio dado pelos DEE aos DER, no processo de inclusão dos alunos com PEA, denota também alguma expressividade. “(...) Os docentes de educação especial dão o apoio dentro da medida que podem dar. Sim... se eu os procurar sim, há sempre aquela palavra de ajuda e incentivo.” (DER 9)

Com menor expressão surge o apoio dado pelos DEE aos alunos e o apoio dado em sala de aula pela A.O que acompanha o aluno PEA, porém, apesar de não ter sido referido, podemos verificar pelas observações de sala de aula que a A.O é um recurso muito presente, no apoio direto aos alunos com PEA, na maioria das salas de aula.

### 2.1.2. Não concordância com a Inclusão (modelo em prática)

A tabela que se refere refere-se aos aspetos identificados como limitadores à inclusão de alunos PEA, que apontam para a não concordância dos DER com o modelo em prática.

**Tabela 15-** Não concordância com a inclusão de alunos com PEA nas turmas de ER

Sub-categoria	Indicador	UR/ind	UR/sc
Ausência de resposta eficiente por parte da escola	Demasiado tempo na escola	1	13
	Falta de respostas escolares na vertente prática	2	
	Falta de apoios terapêuticos	4	
	A escola não responde às necessidades	3	
	O sistema educativo está não está organizado de forma a incluir os alunos com PEA	3	
Perturbação do funcionamento das turma	Destabilizam o ambiente na sala de aula	9	14
	Os alunos com PEA prejudicam a aprendizagem dos outros da turma	5	

Embora os DER considerem que a inclusão de alunos com PEA nas ER tem aspetos positivos que evidenciam a concordância dos mesmos com este modelo de inclusão (salas de aula e UEE) foi também possível identificar aspetos negativos inerentes ao modelo em prática. Destes destacam-se: a ausência de respostas eficazes por parte da escola e a perturbação do funcionamento das turmas, provocada pela presença dos alunos com PEA. No primeiro aspeto referido os discursos dos entrevistados deram maior expressão aos insuficientes apoios terapêuticos para os alunos. “(...) acho que os apoios são poucos [tanto ao nível da formação] como de outros técnicos que nos possam apoiar, tanto em sala com individualmente (...)” (DER1)

Todos os outros indicadores inferidos nesta sub-categoria têm a ver com questões relacionadas com a organização da resposta educativa em si, nomeadamente: falta de soluções que sejam adequadas às necessidades dos alunos e incapacidade do sistema educativo para incluir plenamente o aluno na turma/escola.

“Os meninos estão na turma, sim senhor, eles estão incluídos, mas eu penso que este sistema conforme está, acaba por excluí-los da sociedade. Eu penso que neste momento o sistema em vez de estar a incluí-los está a excluí-los.” (DER3)

Em relação ao segundo aspeto que evidencia a não concordância com este modelo de inclusão, destaca-se a referência à destabilização do ambiente na sala de aula provocada pela presença dos alunos com PEA e ao facto destes alunos prejudicarem a aprendizagem dos outros alunos da turma.

“(…) pois também é preciso pesar o fato deles estarem inseridos no grupo turma e às vezes conseguisse fazer mais com o grupo turma do que se consegue quando eles estão lá e têm aquelas crises graves, e aí entra a Unidade que depois tem que dar aquele apoio para que os outros alunos também terem direito aquilo que é o direito deles, que é terem uma aula normal e também poderem avançar e não ficarem prejudicados porque têm um aluno com muitas perturbações na turma.” (DER 7)

## **2.2. Conceções acerca do exercício da atividade docente enquanto professor de uma turma que inclui um aluno com PEA**

### **2.2.1. Constrangimentos**

A tabela 16 reflete os constrangimentos identificados pelos DER na inclusão de alunos com PEA nas suas turmas.

**Tabela 16-** Constrangimentos identificados pelos DER enquanto docentes de uma turma que integra um aluno com PEA

<b>Sub- categoria</b>	<b>Indicador</b>	<b>UR/ind</b>	<b>UR/sc</b>
Falta de formação dos DER	Não é disponibilizada formação para os DER	12	12
Insuficiente apoio dos DEE	Ao aluno na sala de aula	8	11
	Ao DER	3	
Insuficiente apoio dos técnicos	Ao DER	6	6
Problemas na organização / ambiente educativo	Falta de estruturas físicas/materiais	2	19
	Falta de tempo para articulação entre os DER e de DEE	8	
	Falta de articulação entre os DER e os técnicos	7	
	Falta de informação e de apoio clínico	2	

Relativamente aos constrangimentos pode-se verificar que estes se enquadram em três áreas distintas: formação; apoio; organização. O facto de não ser disponibilizada formação tem bastante expressão nos enunciados analisados, sendo esse identificado



como um constrangimento muito significativo para uma adequada ação por parte dos entrevistados. “Se calhar a minha falta de formação para trabalhar com alunos com necessidades é uma desvantagem ...” (DER 1)

No que concerne aos apoios, destaca-se o insuficiente apoio dos DEE tanto aos alunos, no contexto da sala de aula, como aos próprios professores. “No nosso caso, nós temos dois colegas na Unidade, temos penso que seis, sete meninos a apoiar e possivelmente não há tempo para tantos, não há tempo para grandes apoios, para grande trabalho connosco.” (DER2) A este nível é igualmente mencionado o insuficiente apoio dado aos DER, por parte dos técnicos que trabalham com os alunos.

Não há uma hora por semana para nos reunirmos e sabermos o que estão a trabalhar. Tirando quando eu pergunto ao aluno o que fizeram, não fico a saber de outra forma... Não estou a dizer que a culpa é de ninguém, também pode ser minha, mas sei que estes técnicos andam de escola em escola, têm um horário muito apertado, saem daqui a correr para ir para outras escolas. (DER 7)

No que concerne aos constrangimentos decorrentes de problemas na organização da resposta a estes alunos e do próprio ambiente educativo, identificámos, com maior expressão nos discursos, a inexistência de tempos de trabalho comuns, para articulação entre DER e DEE e ainda entre DER e os técnicos que apoiam os alunos.

Embora com menor expressão é ainda salientada a falta de informação e de apoio a nível clínico por parte dos médicos que acompanham estes alunos bem como a falta de estruturas físicas e materiais que suportem este modelo.

### 2.2.2. Dificuldades

A tabela 17 diz respeito às dificuldades sentidas pelos DER na sua prática diária enquanto docentes de uma turma que integra um aluno com PEA.

**Tabela 17-** Dificuldades sentidas pelos DER

Sub-categoria	Indicador	UR/ ind	UR/sc
Socialização e aprendizagem do aluno	Na gestão dos comportamentos do aluno com PEA	15	
	Na compreensão e gestão das aprendizagens do aluno	2	

	No desenvolvimento de atividades que permitam ao aluno acompanhar o trabalho da turma	2	37
	No apoio ao aluno nas atividades na sala de aula	9	
	Na motivação do aluno para as atividades	4	
	Na comunicação com o aluno	5	
Gestão do ensino-aprendizagem na turma	Em distribuir o tempo de atenção por todos os alunos com dificuldades	6	11
	Em gerir o currículo da turma- atendendo à diversidade (trabalhar com todos)	5	

Relativamente às dificuldades manifestadas pelos professores, estas inserem-se em duas áreas. A primeira, com maior expressão diz respeito à socialização e aprendizagem do aluno com PEA. A segunda, diz respeito à gestão do processo ensino aprendizagem na turma.

No que concerne às dificuldades no âmbito da socialização e aprendizagem do aluno, a dificuldade na gestão dos comportamentos do aluno com PEA tem uma grande expressão nos enunciados analisados, seguindo-se a dificuldade em apoiar o aluno nas atividades na sala de aula.

A maior dificuldade é o trabalho com ele (aluno com PEA) a tempo inteiro, seria impossível. Parcialmente a coisa leva-se, digamos assim (...) há sempre um barulho que ele provoca e que os outros olham, comentam ou riem. Há sempre um grito e enquanto isso não há o silêncio desejável. E depois há o desgaste também, não é? Requer maior atenção, está constantemente a chamar, constantemente “olha para mim”, constantemente, “olha para mim”.... Portanto há um cansaço maior.” (DER 2)

Foram também referidas com bastante ênfase as dificuldades em comunicar com o aluno e em motivá-lo para as aprendizagens.

Encontro dificuldades se calhar em arranjar estratégias para chamar a atenção para a motivar para conseguir que ela comunique comigo, que desenvolva as tarefas dela dentro da sala e pronto, sinto algumas dificuldades em arranjar estratégias para a poder cativar. (DER 5)

Foram ainda, embora com pouca expressão, mencionadas as dificuldades na compreensão e gestão das aprendizagens do aluno com PEA, bem como no desenvolvimento de atividades que permitam ao aluno acompanhar a turma.

O problema maior é gerir as mudanças de ritmo de trabalho dele (aluno com PEA), porque há dias em que está mais predisposto para trabalhar e isso é ótimo, tanto para ele como para os outros, e depois há aqueles dias em que não está virado para trabalhar e não quer fazer nada. (DER 8)

Relativamente às dificuldades no âmbito da gestão do processo ensino/aprendizagem, praticamente com a mesma expressão, podemos identificar a dificuldade em distribuir o tempo de atenção por todos os alunos que necessitam de maior ajuda e a dificuldade em gerir o currículo da turma- atendendo à diversidade. “Sentir às vezes que não estou a dar resposta a todos, se pudesse queria dividir-me em três ou quatro ... por mais que trabalhe na sala de aula tenho sempre a sensação que é insuficiente.” (DER 9)

### 2.2.3. Preocupações

Na tabela seguinte podem ler-se as preocupações dos DER relativamente ao aluno com PEA integrado na sua turma.

**Tabela 17-** Preocupações dos DER

Sub-categoria	Indicador	UR/ ind	UR/sc
Futuro do aluno	Ao nível do apoio familiar futuro	2	8
	Ao nível das respostas educativas futuras	1	
	Ao nível do encaminhamento profissional	5	
Resposta educativa que está a ser dada	Não saber se está a responder às necessidades do aluno	3	9
	Desenvolver a autonomia dos alunos	6	

No que diz respeito às preocupações expressas pelos DER relativamente ao aluno com PEA, estas dividem-se em duas áreas: uma relacionada com o futuro do aluno e outra com a resposta educativa dada.

No que concerne ao futuro do aluno, os DER manifestam preocupação com o encaminhamento profissional deste, com o apoio familiar e com as respostas educativas futuras.

O que mais me preocupa acima de tudo é o futuro dele. Portanto ele agora está a acabar o 1º ciclo, para o ano vai para o 2º ciclo, já lá está a Unidade preparada desde este ano. Desde este ano que já receberam meninos daqui. A partir de agora não sei que futuro será o dele. Futuro familiar, escolar... que encaminhamento será feito (...) (DER 3)

Relativamente à resposta educativa dada ao aluno, a maior preocupação dos docentes recai na necessidade desta resposta contribuir para desenvolver a autonomia do aluno. Outra preocupação referida pelos docentes tem a ver com o facto de, no exercício da sua atividade profissional, não terem a certeza se estão a dar a melhor resposta ao aluno.

O que mais me preocupa é dar resposta e conseguir acompanhar as necessidades deles, às vezes não sei se estou a ir depressa demais, se estou a ir devagar demais e se o acompanhamento está a ser o mais correto e às vezes acabo por ser um bocado “lapa” e não deixar respirar e estar muito em cima. (DER 8)

As preocupações expressão situam-se assim a dois níveis diferentes: preocupações com aspetos que não são controláveis pelos docentes e que não correspondem ao presente e preocupações que, podem ser da responsabilidade dos docentes e que se situam no momento presente da sua ação.

#### 2.2.4. Competências necessárias

A tabela sintetiza as competências que os DER identificaram como necessárias para os mesmos, de modo a trabalharem com alunos com PEA de forma inclusiva.

**Tabela 18-** Competências necessárias para trabalhar com alunos com PEA

Sub-categoria	Indicador	UR/ ind	UR/sc
Pessoais	Ser Sensível	3	6
	Gostar destas crianças	1	
	Ser intuitivo	1	
	Ser persistente	1	
Profissionais	Ter capacidade de improviso	2	17
	Respeitar a inclusão do aluno com PEA	7	
	Ter conhecimentos da problemática/espetro	5	
	Ter conhecimentos de formas de intervenção	3	

Foram identificados dois tipos de competências necessárias para trabalhar com alunos com PEA em salas de aula do ensino regular: Competências pessoais e, com maior expressão, competências profissionais.

Com bastante expressão foi referido que a nível profissional o DER tem que compreender e aceitar a inclusão do aluno com PEA. “Tem que aceitar o aluno como ele é, como todos os outros alunos. Dar-lhe a ele o mesmo que damos aos outros ou mesmo mais mas sem o fazer sentir-se rejeitado ou a mais no grupo” (DER 7)

O conhecimento da problemática em questão foi outro aspeto referido enquanto competência necessária para trabalhar com alunos com PEA. “Em termos de competências eu acho que é muito importante conhecer a problemática e depois em função disso trabalhar com eles, porque eu contra mim falo, não conheço bem a problemática” (DER 6)

Foi ainda referido a necessidade de se possuírem competências relativas ao conhecimento de formas de intervenção com estes alunos.

(...)” estarem também preparados e saber como é que vão agir, por exemplo eu quando agarro o Tiago eu quero agarrá-lo e não o quero magoar mas se eu não o apertar com força eu não o consigo segurar e se calhar era importante perceber como atuar quando eles estão assim, o que devemos fazer, era muito importante saber como agir em determinadas situações de descompensação. (DER 8)

Relativamente às competências de âmbito pessoal, destacam-se aspetos mais relacionados com a formação pessoal de cada um, como é o caso da sensibilidade, intuição, persistência e o gosto pessoal por crianças com estas particularidades.

### **2.3. Conceções dos DER acerca dos contributos da formação tida no âmbito das Necessidades Educativas Especiais/ Educação especial/Educação inclusiva**

#### **2.3.1. Contributo da formação**

A tabela seguinte reflete as conceções dos DER relativamente aos contributos da formação que tiveram no âmbito da temática NEE/EE/EI.

**Tabela 19-** Contributos da formação tida

Sub-categoria	Indicador	UR/ ind	UR/sc
Formação Inicial	Breve abordagem- Não preparou	17	21
	Nenhuma abordagem às NEE/EE	4	
Formação Pós-Graduada	Abordagem das NEE – deu alguma preparação	2	2
Formação continua	Fez formação contínua na área	1	9
	Não fez formação contínua na área	8	
Auto formação	A prática na sala de aula	3	19
	Trabalho conjunto com a DEE	6	
	Pesquisas individuais	10	

No que diz respeito aos contributos da formação que tiveram no âmbito das NEE/EE/EI, identificámos no discurso dos entrevistados, quatro formas de formação: formação inicial; formação pós graduada; formação contínua e auto formação.

Relativamente à formação inicial o facto da mesma apenas ter feito uma breve abordagem à temática das NEE, foi referido com bastante expressão pelos entrevistados que consideram unanimemente que esta breve abordagem não os preparou para a prática. “A nível da formação inicial tive uma cadeira ao longo dos quatro anos, foi muita teoria, fiz um estágio onde não tive nenhuma criança com NEE e portanto não tive praticamente formação nenhuma nesta área.” (DER 4)

Foi ainda possível identificar nos discursos casos em que a formação inicial não fez qualquer abordagem a questão das NEE/EE ou EI.

A referência à formação pós –graduada surge porque dois dos docentes entrevistados fizeram uma pós-graduação na área da psicologia, salientando que esta lhes deu alguma preparação para trabalharem com crianças com NEE.

No que concerne à formação continua, apenas um docente refere ter feito formação nesta área. “Em termos de formação continua já fiz alguma formação mas nesta área nunca fiz. Aqui na escola nunca foi disponibilizada, só se eu não tive conhecimento e fora também não encontrei nada na área.” (DER 6)

A autoformação, através de pesquisas individuais, foi referida com bastante expressão, seguindo-se do trabalho conjunto entre colegas e, por fim, a prática em sala de aula. “O que eu faço são pesquisas na internet em relação a formas de trabalhar com estes alunos, procuro instrumentos de trabalho, fichas de trabalho... coisas do género.” (DER 5)

## 2.4. Concepções dos professores em relação à formação que consideram necessária

### 2.4.1. Incidência da Formação

A tabela 20 retrata as temáticas que os DER identificam como necessárias para que possam desenvolver a sua atividade docente atendendo a todos os alunos, nomeadamente aos alunos com PEA.

**Tabela 20-** Incidência da formação

Sub-categoria	Indicador	UR/ ind	UR/sc
Conhecimento do Espectro	Conhecer as PEA	8	14
	Conhecer Estilos de Aprendizagem de alunos com PEA	6	
Intervenção Pedagógica	Conhecer estratégias de intervenção pedagógica	6	15
	Saber como adaptar materiais	9	
Relação Pedagógica	Conhecer estratégias para estabelecer relação pedagógica com os alunos	5	13
	Conhecer formas de controle e regulação do comportamento	8	
Avaliação das aprendizagens	Conhecer formas de avaliar as aprendizagens dos alunos	6	6

Nos discursos dos professores entrevistados foi possível identificar quatro temáticas sobre as quais consideram que deve incidir a formação.

Com maior expressão salienta-se a temática da intervenção pedagógica onde se pode destacar o conhecimento de estratégias de interação com os alunos com PEA, na sala de aula, bem como conhecimentos ao nível da adaptação de materiais para estes alunos.

“Achava que era bom aquilo que eu senti falta ao longo do ano, que é estratégias, materiais, trabalho prático a desenvolver com esses alunos, claro que a parte teórica é importante porque mesmo dentro do autismo cada um tem a sua maneira de agir mas eu acho que uma vez que o nosso trabalho tem que ser muito prático, acho que era importante desenvolver essa parte, formas de os ensinar chegando a eles.” (DER 4)

Também com bastante relevância é referida a área da relação pedagógica onde se destaca o conhecimento de formas de controlo e regulação dos comportamentos dos alunos com PEA e o domínio de estratégias que facilitem a relação com os alunos. Como refere um dos docentes “Também era importante saber como controlar o comportamento porque às vezes são um pouco impulsivos (...)” (DER 5)

Igualmente bastante referido foi a necessidade de formação ao nível do conhecimento do espectro do autismo, nomeadamente da compreensão das PEA e de estilos de aprendizagem inerentes a estes alunos.

“Mas queria que pelo menos me explicassem a vasta problemática, ou seja, sabemos que o autismo tem este e este e aquele aspeto e como trabalhar naquele aspeto? Como insistir mais, se a criança não atingir, como é que se deve fazer? Como insistir, ou não insistir e porquê? (...)” (DER 2)

Com menor ênfase surgem as necessidades de formação ao nível da avaliação das aprendizagens dos alunos, nomeadamente a necessidade de conhecer formas de avaliar as aprendizagens destes alunos.

#### 2.4.2. Modalidades de Formação

A tabela seguinte refere-se às formas como os DER gostariam que a oferta formativa no âmbito da temática em questão, fosse disponibilizada.

**Tabela 21-** Modalidades de formação desejada

Sub-categoria	Indicador	UR/ ind	UR/sc
Ações de formação estruturadas- de longa duração	Promovida pelo Agrupamento de Escolas	4	7
	Promovidas por Centros de Formação/outros	3	
Processos formativos centrados no estudo do caso	Planear intervenções pedagógicas personalizadas face às características da criança	8	15
	Discussão dos casos com docentes e técnicos	3	
	Construção de materiais	4	

No que diz respeito às modalidades de formação foi possível fazer emergir duas subcategorias. A primeira engloba as ações de longa duração, promovidas por



Agrupamentos de Escolas e as ações de longa duração promovidas por Centros de Formação.

A segunda enquadra a formação centrada em estudos de caso onde seja possível planejar intervenções pedagógicas personalizadas face às características da criança, a discussão dos casos com docentes e técnicos e a construção de materiais.

“Acho que devia ser uma formação com construção de materiais mas também poderemos estar algum tempo nas unidades e trabalhar com os professores das unidades e ver como fazem porque acho que assim era possível compreender determinadas coisas mais facilmente.” (DER8)

### **3. Entrevistas a Docentes de Educação Especial das Unidades de Ensino Estruturado**

A análise de conteúdo dos protocolos das entrevistas aos DEE permitiu organizar sete temas:

1. Conceções dos DEE acerca da inclusão de alunos com PEA nas turmas;
2. Conceções do DEE acerca do exercício da atividade profissional enquanto docentes de alunos com PEA
3. Conceções dos DEE acerca da preparação dos DER para terem estes alunos nas turmas;
4. Conceções dos DEE em relação à formação que consideram necessária para os DER;
5. Conceções dos DEE em relação à formação que detêm para o exercício da atividade profissional;
6. Conceções dos DEE em relação à formação que consideram necessária para si;
7. Conceções dos DEE acerca da relação profissional com os DER;

As áreas temáticas, categorias, subcategorias e indicadores, serão apresentados em forma de quadros de análise, onde se inclui a frequência absoluta das unidades de registo (U.R) por indicador (Ind.) e por subcategoria (sc). (Anexo X- Quadro de Análise- Entrevista ao DEE 2A- Exemplo)

No quadro seguinte apresentam-se as áreas temáticas acima enunciadas bem como as categorias identificadas em cada uma, as quais decorreram da confrontação entre os resultados da análise às várias entrevistas, organizados no quadro de análise final. (Anexo

**XII- Quadro de Análise final – Entrevistas aos Docentes de Educação Especial – Agrupamento A, B, C)**

**Tabela 22 : Áreas temáticas e categorias- Docentes de Educação Especial**

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>
1.Conceções do DEE acerca da inclusão de alunos com PEA nas turmas do ER	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Concordância com a inclusão</li> <li>➤ Não concordância com a inclusão</li> </ul>
2.Conceções do DEE acerca do exercício da atividade profissional enquanto docentes de alunos com PEA	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Constrangimentos</li> <li>➤ Dificuldades percecionadas nos DER</li> <li>➤ Dificuldades sentidas pelos DEE</li> <li>➤ Preocupações</li> <li>➤ Competências necessárias</li> </ul>
3.Conceções dos DEE acerca da preparação dos DER para incluírem estes alunos nas turmas	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Falta de conhecimentos</li> <li>➤ Falta de compromisso com a Inclusão</li> </ul>
4.Conceções dos DEE em relação à formação que consideram necessária para os DER;	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Incidência da formação</li> <li>➤ Modalidades da formação</li> </ul>
5.Conceções dos DEE em relação à formação que detêm para o exercício da atividade profissional;	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Contributo da formação especializada</li> <li>➤ Contributo da formação contínua</li> </ul>
6.Conceções dos DEE em relação à formação que consideram necessária para si;	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Incidência da formação</li> <li>➤ Modalidades da formação</li> </ul>
7.Conceções dos DEE acerca da relação profissional com os DER;	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Apoio aos DER</li> <li>➤ Formação aos DER</li> </ul>

Das dezassete categorias inventariadas, podemos constatar que as duas primeiras permitem conhecer as conceções dos DEE em relação à concordância ou não concordância com a inclusão de alunos com PEA nas turmas tendo em conta o modelo em prática. As quatro categorias seguintes permitem traçar um quadro referencial acerca da forma como os DEE percecionam o trabalho que desenvolvem com os alunos com PEA e com os respetivos DER face à inclusão destes mesmos e ao desenvolvimento das suas aprendizagens. As duas categorias seguintes retratam as conceções dos DEE em

relação à preparação dos DER para uma resposta adequada e comprometida com os princípios da inclusão.

Seguem-se depois duas categorias que expressam as concepções dos DEE em relação à formação que consideram necessária para os DER, precedidas de duas categorias que assentam nos contributos da formação (tida pelos DEE) para o exercício da atividade profissional.

As duas categorias subsequentes permitem identificar temáticas e modalidades formativas identificadas pelos sujeitos em análise com vista ao aperfeiçoamento do seu próprio desempenho enquanto DEE. Por fim as duas últimas categorias permitem identificar aspetos da relação profissional percebidos pelos DEE em relação aos DER.

### **3.1. Concepções do DEE acerca da inclusão de alunos com PEA nas turmas de ER**

#### **3.1.1. Concordância com a Inclusão (modelo em prática)**

A tabela seguinte sintetiza os dados obtidos a partir da análise aos protocolos das entrevistas aos DEE relativamente à categoria “Concordância com a Inclusão” tendo em conta o modelo em prática.

**Tabela 23:** Concordância com a inclusão

Sub-categoria	Indicador	UR/ind	UR/cat
Vantagens para os alunos sem NEE	Conhecem e compreendem a problemática	2	8
	Ficam mais consciencializados para a diferença	2	
	Desenvolvem valores e atitudes positivas face aos colegas (com PEA)	4	
Vantagens para os alunos com PEA	Contatam com modelos de normalidade	5	16
	Desenvolvem percursos educativos positivos	2	
	Criam relações de amizade/afetividade com os todos os colegas	3	
	Desenvolvem processos interativos/socialização com pares/regras sociais	4	
	Participam nas atividades da turma	2	
Vantagens para a restante comunidade educativa	DER - oportunidade de se tornarem melhores professores para todos os alunos	3	
	A.O - ficam sensibilizados para a diferença	2	

	Pais- não se sentem discriminados pois os filhos podem estar na mesma escola que as outras crianças	3	10
	DEE- oportunidade de se desenvolver profissional e pessoalmente com a experiência	2	
A UEE apoia a inclusão	O aluno com PEA não está sempre na sala de aula	3	7
	O aluno com PEA recebe apoio especializado do DEE na UEE	2	
	A A.O (da UEE) acompanha e apoia o aluno na sala de aula do regular	2	

A análise da tabela permite constatar que os DEE identificam aspetos positivos na inclusão de alunos com PEA nas turmas. Destes destacam-se, com maior incidência nos discursos, as vantagens para os alunos com PEA, uma vez que lhes permite aos mesmos o contacto com modelos de normalidade, o desenvolvimento de processos interativos centrados nos pares e nas regras sociais, a criação de relações de amizade bem como a possibilidade de desenvolverem percursos educativos positivos e de poderem participar nas atividades das turmas.

Com bastante expressividade são também enumeradas as vantagens para a restante comunidade educativa, nomeadamente para os pais das crianças com PEA que deste modo têm oportunidade de ter os seus filhos a estudar em escolas regulares;

“As vantagens são imensas tanto para os alunos com PEA como para os restantes alunos. Os alunos com PEA têm oportunidade de aprender junto com os seus pares, com modelos de normalidade e isso é extremamente importante para o seu desenvolvimento. Por outro lado têm ainda oportunidade de integrar a sociedade muito mais cedo, pois o fato de poderem estar numa escola de Ensino Regular possibilita não só a sua inclusão escolar como a sua inclusão social. Estas crianças acabam por, de forma natural, frequentar os mesmos locais que as outras e isso é muito bom não só para elas como para as suas famílias que acabam por se sentirem também mais incluídas e mais à vontade para exporem os seus filhos.” (DEE2)

São ainda referidas vantagens para os DER que, deste modo, têm oportunidade de se tornarem melhores professores através das experiências que têm com estes alunos, bem como para os AO que acabam por ficar mais sensibilizados para a diferença. “(...) é uma aprendizagem para o professor porque o ajuda também a ensinar outros alunos que não tenham NEE, ajuda-o a refletir sobre as suas práticas, sobre como pode organizar a sua planificação e o seu trabalho.” (DEE1)

Outro aspeto positivo mencionado é o facto da UEE, enquanto espaço e recurso, facilitar a inclusão destes alunos. Os indicadores identificados permitem constatar que a este respeito é referido como aspeto positivo o facto dos alunos com PEA não estarem sempre na sala de aula. É também salientado o apoio que recebem na UEE, por parte do DEE e o apoio que recebem da AO da UEE que acompanha os alunos à sala de aula.

“Sim, este tipo de abordagem permite aos alunos com PEA terem um apoio especializado sem terem que estar retirados de um ambiente regular onde podem fazer aprendizagens junto com as suas turmas, em alguns momentos, e também ter momentos mais individualizados onde fazem trabalhos mais específicos e orientado por professores especializados” (DEE 5)

### 3.1.2. Não concordância com a inclusão (modelo em prática)

No quadro seguinte encontram-se agrupados os aspetos identificados que são mais desfavoráveis e que segundo os DEE, comprometem a inclusão dos alunos com PEA.

**Tabela 24-** Não concordância com a inclusão

Sub-categoria	Indicador	UR/ind	UR/cat
Inexistência de respostas adequadas	Falta de apoios terapêuticos	3	8
	Promoção da exclusão (na prática)	3	
	Desresponsabilização do DER pelas aprendizagens dos alunos com PEA na sala de aula	2	
Desvantagens para os outros alunos	Os alunos com PEA destabilizam a turma e perturbam as aprendizagens	2	2
Desvantagens para os DER (percecionadas pelos DEE)	Têm mais trabalho na organização e planeamento das atividades da turma	2	5
	Têm que estar sempre em formação/aprendizagem	2	
	São incompreendidos pelos colegas que têm turmas “normais” por terem mais apoios ou redução de turma	1	

No que concerne à não concordância com o modelo de inclusão dos alunos com PEA, foi possível identificar três tipos de aspetos que levam os DEE a questionar este modelo. O primeiro, com maior incidência nos discursos, diz respeito à falta de respostas adequadas nomeadamente: a inexistência de apoios terapêuticos suficientes, a promoção da exclusão em termos práticos e ainda a desresponsabilização dos DER no processo pelas aprendizagens destes alunos na sala de aula.

“Em muitos casos os professores das turmas não são capazes de dar resposta a estes alunos. Acabam por nem os sentir como alunos das turmas e eles estão lá apenas de corpo presente e isso acaba por ser exclusão em vez de inclusão, até porque os outros alunos percebem isso. Isto acontece porque na verdade estes alunos são exigentes e os apoios que têm acabam por ser limitados e insuficientes.” (DEE 5)

Os DEE percebem ainda desvantagens para os DER uma vez que a inclusão dos alunos PEA nas turmas exige um maior cuidado na planificação das atividades e organização da turma e uma maior necessidade de estarem atualizados e de procurarem formação e informação.

“Para os professores é uma desvantagem em termos de terem mais trabalho em termos de organização e planeamento do trabalho com mais precisão. Tem que aprender as características de cada aluno, tem que estar em constante formação e aprendizagem e, nem sempre são compreendidos pelos seus colegas e eu acho que isso é uma desvantagem porque ficam sempre em minoria sendo as turmas mais pequenas.”(DEE 3)

Um dos docentes refere ainda o facto dos DER serem incompreendidos por colegas que não têm estes alunos nas turmas ao considerarem que os professores que os têm acabam por ter mais apoios.

### **3.2. Conceções do DEE acerca do exercício da atividade profissional enquanto docentes (EE e ER) de alunos com PEA**

#### **3.2.1. Constrangimentos**

A tabela seguinte sintetiza os constrangimentos identificados pelos DEE na inclusão de alunos com PEA.

**Tabela 25-** Constrangimentos

Sub-categoria	Indicador	UR/ind	UR/cat
Formação insuficiente	Não há oferta formativa, na área, para os DER	4	10
	A formação especializada é limitada e pouco específica	2	
	Não há oferta formativa, na área, para os DEE	4	
Problemas na organização / ambiente educativo	Falta de estruturas físicas/materiais na escola/estruturação das salas de aula	3	21
	Isolamento da UEE em relação ao restante contexto escolar	3	
	Falta de tempo no horário dos docentes para articulação entre os DER e de DEE	6	
	Falta de tempo para articulação entre DER; DEE e Técnicos	6	
	Incompreensão das funções do DEE por parte do DER	3	
Resistências à Inclusão	Há alunos que passam grande parte do tempo nas UEE- estão excluídos	1	10
	Há DER que se demitem das suas funções perante os alunos PEA nas turmas	9	

Na análise ao discurso dos entrevistados foi possível encontrar três tipos de constrangimentos. Aqueles que são referidos com maior incidência referem-se a problemas na organização do ambiente educativo, destacando-se a falta de tempos definidos nos horários para trabalho em conjunto, tanto entre DEE e DER como entre estes e técnicos.

“Acho que nós devíamos ter mais tempo para nos encontrarmos. Não há tempo para tudo e já se dá muito tempo. Nós temos um momento de encontro formal, onde fazemos o PEI e o CEI com o professor de cada aluno individualmente, mas depois não há mais momentos de trabalho. Não temos momento de encontro em que estejamos todos. Os terapeutas não têm horas para reuniões, todas as horas que têm são de apoio direto.”  
(DEE 2)

Foi ainda possível identificar constrangimentos desencadeados por questões estruturais tanto em termos físicos como materiais nomeadamente: espaços físicos desadequados, falta de materiais, salas de aula destruturadas e ainda isolamento das UEE em relação ao restante contexto escolar. Outro aspeto identificado, percecionado pelo DEE, foi a falta de compreensão das suas funções pelo DER.

A formação insuficiente foi outro dos aspetos que emergiu da análise aos discursos dos DEE. A inexistência de oferta formativa nesta área, para DER bem como para DEE registou o mesmo número de unidades de registo. Foi ainda referido que a formação especializada é limitada e pouco específica, o que acaba por ser também um constrangimento.

“(…)o pior é não haver formação, as formações que aparecem são a pagar, o próprio Agrupamento em si não promove a partilha de experiências entre as várias Unidades, não sei se não seria benéfico haver um dia por mês, por exemplo, para fazer uma partilha em termos de Unidades, pois aqui no Agrupamento temos quatro.” (DEE1)

As resistências por parte de alguns professores que se demitem das suas funções enquanto professores de todos os alunos, deixando os alunos com PEA à margem, na sala de aula ou entregando-os aos apoios das unidades em exclusivo, são aspetos bem demarcados nos discursos analisados que limitam a verdadeira inclusão dos alunos com PEA.

“Sinto que os professores de ensino regular nem sempre investem nestes alunos como nos outros. Se forem alunos de CEI então o desinvestimento é demasiado evidente. Sinto que tenho que andar constantemente a remar contra a maré, que tenho que andar constantemente a lembrar que eles são alunos da turma. Que a luta para os incluir ainda é imensa e que nem todas as pessoas a defendem e isso desgasta-me muito, mais do que trabalhar com estes alunos é difícil envolver os professores de Ensino regular nesse trabalho e fazê-los crer que estes alunos são alunos deles e não meus.” (DEE3)

### 3.2.2. Dificuldades percecionadas nos DER

A tabela 26 refere-se às dificuldades percecionadas pelos DEE nos DER relativamente à inclusão dos alunos PEA nas turmas.

**Tabela 26-** Dificuldades percecionadas nos DER

Sub-categoria	Indicador	UR/ind	UR/cat
Na gestão da turma (incluindo o aluno com PEA)	Falta de tempo para trabalhar/apoiar o aluno com PEA	3	4
	O DER perde muito tempo a controlar os comportamentos de alunos da turma	1	



Na preparação de atividades para o aluno com PEA	O DER não preparam trabalho para os alunos com PEA (leva da UEE)	3	8
	O DER não apoia o aluno nas atividades que este desenvolve na sala de aula	2	
	Os DER não inclui o aluno PEA nas atividades da turma	3	

Relativamente às dificuldades percebidas nos DER estas centram-se em duas áreas: na gestão da turma incluindo os alunos com PEA e na preparação das atividades para o aluno com PEA. Este último aspeto foi identificado com maior incidência sendo possível constatar, nos discursos dos DEE, que grande parte dos DER não prepara trabalho para os alunos com PEA, em muitos casos estes alunos levam o trabalho previamente preparado da UEE; do mesmo modo, muitos DER não incluem o aluno com PEA nas atividades do grupo turma e ainda não dão apoio ao aluno com PEA na concretização das atividades.

Relativamente às dificuldades percebidas na gestão da turma estas centram-se na falta de tempo do DER para trabalhar com o aluno com PEA, uma vez que está a gerir o trabalho dos restantes alunos, que é diferente. A este nível são ainda percebidas pelos DEE dificuldades na gestão do tempo, verificando-se muito tempo gasto pelo DER a controlar comportamentos dos alunos da turma.

“Os professores das turmas, na maior parte dos casos, não preparam trabalho para o aluno que têm com PEA. Estão sempre à espera que o aluno leve o trabalho já preparado na UEE e depois chega à sala e faz, mas se não for a AO a orientar, o professor nem se chega à beira dele. Acaba por ir à sala fazer o que faria na UEE. Só salvo raras exceções o aluno com PEA vai à sala e faz o que os outros estão a fazer.” (DEE 5)

### 3.2.3. Dificuldades sentidas pelos DEE

A tabela 27 reflete as dificuldades sentida pelos DEE na sua atividade enquanto docentes.

**Tabela 27:** Dificuldades sentidas pelos DEE

Sub-categoria	Indicador	UR/ind	UR/cat
	Controlar comportamentos agressivos dos alunos com PEA	5	10

Na gestão do comportamento do aluno PEA	Lidar com a rejeição/negação por parte do aluno PEA	3	
	Adaptar comportamentos sociais	2	
Na promoção da inclusão destes alunos	Sensibilizar os DER para aceitarem e incluírem estes alunos	3	6
	Envolver os DER na elaboração dos documentos do processo educativo	3	
Na intervenção curricular/pedagógica	Definir o currículo específico do aluno não valorizando a parte académica	3	7
	Comunicar com os alunos com PEA	2	
	Avaliar as competências dos alunos PEA	2	

Relativamente às dificuldades sentidas pelos próprios DEE estas centram-se em três aspetos específicos. Com maior relevo nos discursos surge a gestão do comportamento do aluno, onde foi possível identificar três tipos de dificuldades: dificuldade em controlar comportamentos agressivos dos alunos com PEA; dificuldade em lidar com a rejeição/negação por parte do aluno com PEA; e dificuldade em adaptar comportamentos sociais.

Foram ainda expressas dificuldades na promoção da inclusão destes alunos as quais se subdividem em dificuldades em sensibilizar os DER para aceitarem e incluírem estes alunos e dificuldades em envolver os DER na elaboração dos documentos do processo educativo.

Por fim foram identificadas dificuldades na intervenção curricular /pedagógica as quais se centram na complexidade de definição de um currículo específico para os alunos sem valorizar a parte académica, mas também na dificuldade em comunicar com os alunos com PEA e ainda na dificuldade em avaliar as competências destes alunos.

“Outra dificuldade é controlar alguns comportamentos agressivos, como morder, dar cabeçadas, dar pontapés, auto agressões mesmos, sem usar a força e sem me descontrolar. Tenho também dificuldade em estabelecer comunicação com alguns deles, em fazer-me entender ou melhor em fazer com que eles me queiram entender. Também tive e ainda tenho dificuldades em conseguir prever através da elaboração de um CEI, por exemplo, o que é que determinado aluno deve aprender, pois sinto que o fazemos muito por instinto e que ainda estamos muito preocupados com a parte académica. (...) Tenho também muitas dificuldades na avaliação destes alunos pois nem sempre é fácil fazê-los expressar as coisas que já sabem.” (DEE4)

### 3.2.4. Preocupações

**Tabela 28-** Preocupações dos DEE

Sub-categoria	Indicador	UR/ind	UR/cat
Com o futuro do aluno	Ao nível das respostas educativas futuras	2	5
	Ao nível da independência do aluno	3	
Com a resposta educativa que está a ser dada	Não saber se está a responder às necessidades do aluno	3	8
	Desenvolver a autonomia dos alunos	1	
	Não se vêem evoluções significativas	1	
	Incerteza relativamente ao facto de não saber se os alunos com PEA são compreendidos nos seus sentimentos e desejos	3	

Os DEE evidenciam preocupação relativamente à resposta educativa que está a ser dada a estes alunos, principalmente por não saberem se a mesma permite responder às necessidades dos alunos e ainda por não terem a certeza que estes alunos são compreendidos nos seus sentimentos e desejos. Foi ainda possível identificar, com menor expressão, preocupação relativamente ao desenvolvimento da autonomia dos alunos e ao facto de não se verem evoluções significativas, a curto prazo.

Da análise aos discursos foi ainda possível identificar preocupações com o futuro destes alunos tanto ao nível das respostas educativas subsequentes como também ao nível da independência destes alunos.

“Eu preocupo-me um bocadinho com o futuro deles, acho que até ao 9º ano as coisas talvez estejam mais ou menos porque da parte das escolas secundárias não sei a realidade de cada lugar. Os professores aqui ainda estão muito fechados para receberem estes meninos no 2º e 3º ciclo. As pessoas parece que até têm receio de ficar com eles, do que fazer e depois o escudo protetor é não ir, não ver, não fazer para se salvaguardarem.”  
(DEE1)

### 3.2.5. Competências necessárias

No quadro seguinte encontram-se expressas as competências consideradas necessárias pelos DEE, relativamente aos próprios, para trabalhar com alunos com PEA.

**Tabela 29-** Competências necessárias

Sub-categoria	Indicador	UR/ind	UR/cat
Pessoais	Ser Sensível	3	16
	Ser justo	1	
	Gostar destas crianças	1	
	Ser persistente	2	
	Ser assertivo	2	
	Ser curioso (procurar saber mais)	4	
	Capaz de se colocar no lugar do outro	1	
Profissionais	Ter capacidade de improviso	2	8
	Aceitar a inclusão e acreditar no aluno	2	
	Ter conhecimentos de formas de intervenção	2	
	Ter formação inicial adequada ao perfil acadêmico do aluno	2	

Foram identificadas competências de dois níveis: pessoais e profissionais sendo que as pessoais reuniram um maior número de unidades de registo contrariamente aos DER que referiram com maior expressividade as competências de ordem profissional. A este nível os DEE referem sobretudo que é necessário ser curioso, no sentido de se desafiar a querer saber mais, e ser sensível. Com menor expressão surgem competências como a capacidade de ser justo, assertivo, de se saber colocar no lugar do outro e ainda de gostar de crianças.

No que diz respeito a competências profissionais foram identificadas, com a mesma expressão nos discursos, a capacidade de saber improvisar, de aceitar a inclusão e acreditar no aluno, de conhecer várias formas de intervenção e ainda de ter formação inicial adequada ao perfil académico do aluno.

“Olha uma das competências que acho que as pessoas deveriam ter era serem curiosas, as pessoas não devem parar no tempo, devem sempre querer saber mais e pensar que todos os dias estamos a aprender. Outra é que, as pessoas têm que ser assertivas, além disso tem que ser uma pessoa calma para saber lidar com estas situações, porque estes miúdos passam de um estado calmo e submisso a um estado de euforia e agressividade. Pela experiência que tenho desta Unidade e da colega que trabalha comigo, ela diz que já se via aflita para trabalhar certas matérias com o P que é um aluno com AC de 3º ano, ela é educadora e não domina determinados conceitos para lhe explicar as coisas. Por isso acho que se devia ter em conta a formação inicial dos docentes das Unidades, devia ser sempre um educador e um professor de 1º ciclo, porque assim abrange-se um maior número de alunos.” (DEE 2)

### 3.3. Concepções dos DEE acerca da preparação dos DER para incluírem estes alunos nas turmas

#### 3.3.1. Falta de preparação

A tabela 30 refere-se às concepções dos DEE relativamente à falta de preparação dos DER para incluírem alunos com PEA nas suas turmas.

**Tabela 30-** Falta de preparação dos DER

Sub-categoria	Indicador	UR/ind	UR/cat
Não têm conhecimentos	Os DER não compreendem a problemática	3	8
	Os DER não sabem como trabalhar com estes alunos	5	
Falta de compromisso com a inclusão	Os DER não querem trabalhar com estes alunos	3	5
	Os DER não acreditam nos benefícios da inclusão destes alunos	2	

Relativamente às concepções dos DEE acerca da preparação dos DER para trabalhar com alunos com PEA, estes são unânimes em concordar que os DER não estão preparados para este tipo de trabalho, ou porque não têm conhecimentos e por isso não compreendem a problemática e não sabem trabalhar com estes alunos, ou porque não têm sensibilidade para estas questões, notando-se uma falta de compromisso com a inclusão, levando-os a não querer trabalhar com estes alunos e a achar que este modelo de inclusão não tem benefícios para os mesmos: “não, não estão preparados e o pior é que alguns nem se querem preparar porque não acreditam nas capacidades destes alunos. Não conhecem a problemática, não sabem como trabalhar com eles e não estão motivados para investir nisso.” (DEE5)

Comparativamente ao que foi referido pelos DER relativamente à sua preparação para trabalhar com alunos com PEA nas turmas, estes resultados vão ao encontro do que foi referido pelos próprios relativamente à falta de conhecimentos para uma intervenção adequada, contudo acrescentam a questão da falta do compromisso destes docentes para com a inclusão dos alunos com PEA, aspeto não abordado pelos próprios de forma explícita. Contudo, implicitamente, esta questão está presente nos discursos dos DER.

### 3.4. Concepções em relação à formação que consideram necessária para os DER

#### 3.4.1. Incidência da Formação

O quadro x sintetiza as concepções dos DEE relativamente às áreas temáticas identificadas como necessárias, em termos formativos, para os DER.

**Tabela 31-** Incidência da formação

Sub-categoria	Indicador	UR/ind	UR/cat
Conhecimento da problemática	Ter conhecimento e compreensão do Espetro	3	17
Intervenção Educativa	Ter conhecimento e compreensão de formas de intervenção pedagógica	3	
	Ter conhecimento e saber construir materiais adaptados	4	
	Ter conhecimentos de formas de adaptar o currículo	2	
	Ter conhecimento e compreensão de como avaliar as aprendizagens dos alunos	2	
	Ter competências na área da comunicação e linguagem	3	
Relação Pedagógica	Ter conhecimento e compreensão de mecanismos para estabelecer relação pedagógica com os alunos	4	8
	Ter conhecimento de formas de controle e regulação do comportamento	4	

No que concerne às áreas temáticas que os DEE consideram ser necessárias para aprofundar através da formação para os DER estas incidem no conhecimento da problemática, de formas de intervenção e na relação pedagógica.

Na primeira área temática identificada enquadra-se o conhecimento das PEA; na segunda, destaca-se a necessidade de desenvolver nos DER competências ao nível da construção e adaptação de materiais, competências nas áreas da comunicação e linguagem, próprias para estes alunos e de várias formas de intervenção pedagógica. Com menor relevância são referidos os conhecimentos ao nível da avaliação das aprendizagens destes alunos e de formas de adaptação do currículo.

Relativamente à relação pedagógica são referidos aspetos relacionados com o conhecimento de mecanismos para estabelecer relação pedagógica com estes alunos e

ainda formas de controlar e regular os seus comportamentos desajustados e por vezes agressivos.

“Era bom consciencializar os professores para esta problemática, o que é, quais as características destas crianças, que diferentes metodologias existem, como intervir, como comunicar, como criar relação, como adaptar o currículo, como adaptar os materiais, como inclui-los nas turmas sem os deixar à parte.” (DEE4)

### 3.4.2. Modalidades da Formação

A tabela 32 refere-se às modalidades de formação concebidas pelos DEE relativamente ao que consideram necessário para os DER.

**Tabela 32-** Modalidades da formação desejada

Sub-categoria	Indicador	UR/ind	UR/cat
Ações de formação de longa duração	Formação promovida pelo Agrupamento de Escolas ao longo do ano letivo	3	14
	Formação promovida pelos Centros de Formação ao longo do ano letivo	4	
Dinâmicas centradas no estudo do caso com carácter teórico e prático	Planear intervenções pedagógicas personalizadas face às características da criança	4	
	Momentos de trabalho em equipa para construção de materiais e instrumentos	3	

Os DEE consideram que a formação a disponibilizar aos DER se deveria orientar segundo duas modalidades principais que acabam por se fundir: ações de formação de longa duração e dinâmicas formativas centradas em estudos de caso.

As ações de formação de longa duração podem ser promovidas pelo próprio Agrupamento de Escolas ao qual os professores pertencem, sendo ações desenvolvidas ao longo do ano letivo e/ou promovidas pelo Centro de Formação da região onde pertencem os Agrupamentos mas também com carácter continuado.

As dinâmicas centradas em estudos de caso, com carácter teórico e prático, devem permitir planear intervenções pedagógicas personalizadas face às características de cada aluno e também o trabalho em equipa para construção de materiais e instrumentos de trabalho.

“Eu acho que devia ser uma formação continua anual, sempre devia ter sempre um acompanhamento através de uma formação continua sempre, mesmo que já tenha aprendido muito mas acho que isso era muito importante, uma formação que aliasse a componente teórica e prática.” (DEE3)

### 3.5. Conceções em relação à formação que detêm para o exercício da atividade profissional

#### 3.5.1. Formação especializada

Seguidamente apresentamos a tabela referente às conceções dos DEE relativamente à formação que fizeram para efeitos de especialização.

**Tabela 33-** Formação especializada

Sub-categoria	Indicador	UR/ind	UR/cat
Não preparou para a prática	Fez uma breve abordagem mas não preparou	3	10
	O curso é demasiado teórico e não prepara para a prática	4	
	Não especializa o docente	3	
Preparou para a prática	Deu conhecimentos ao nível do trabalho com os pais	1	1

Relativamente às conceções dos DEE em relação à formação especializada, que detêm para o exercício da sua atividade profissional, estas subdividem-se em duas subcategorias. A maioria dos docentes considera que a formação especializada não preparou para a prática. Como aspetos limitadores desta preparação foram identificados: o facto de o curso ter sido demasiado teórico, de ter sido feita apenas uma breve abordagem às PEA e de não especializar realmente os docentes.

“Depois fiz a formação especializada que também não foi nada concreta em termos de práticas e mesmo na abordagem às problemáticas. Quando comecei a trabalhar na educação especial ainda não tinha feito a especialização e posso dizer que o que aprendi com a mesma não acrescentou nada ao que já sabia. Quando vim trabalhar para este Agrupamento assumi a Unidade mas na verdade nunca tinha ouvido falar em Unidades de Ensino Estruturado e não sabia o que era esperado de mim.” (DEE4)



A única referência que se enquadra na subcategoria “preparou para a prática” refere-se ao facto da especialização ter dado conhecimentos ao nível do trabalho com os pais dos alunos.

### 3.5.2. Formação continua

A tabela seguinte refere-se às conceções dos DEE relativamente à formação que fizeram, sem serviço.

**Tabela 34-** Formação continua

Sub-categoria	Indicador	UR/ind	UR/cat
Formação feita por sua iniciativa (paga)	Deu conhecimentos da problemática e de formas de intervenção	6	13
	Permitiu o desenvolvimento profissional através do contato com outros colegas na formação	4	
	Potenciou o desenvolvimento profissional através de pesquisas individuais	3	
Auto formação	A troca de saberes, experiências e materiais entre colegas, permite o desenvolvimento profissional	4	7
	A pesquisa individual na internet, permite o desenvolvimento profissional	3	

No que diz respeito às conceções dos DEE acerca da formação continua que detêm, é possível identificar duas categorias de formação: A formação contínua feita por iniciativa dos próprios docentes, em contextos formais, e a formação que vão adquirindo de forma autónoma nos seus contextos de intervenção e ação (auto-formação). Relativamente à primeira modalidade os discursos dos entrevistados possibilitam perceber que a formação que fizeram, por sua própria iniciativa, deu conhecimentos da problemática e de formas de intervenção; permitiu o desenvolvimento profissional através do contato com outros colegas na formação e das pesquisas individuais que fizeram no âmbito da formação. Por sua vez, a autoformação é também referida como forma de desenvolvimento profissional através da troca de saberes, experiências e materiais entre colegas, de forma informal, e ainda de pesquisas individuais na internet.

“Também sabia pouco sobre Autismo, ouvia falar mas não sabia concretamente as características as crianças com esta perturbação, nem modelos de intervenção nem concretamente em que deveria assentar o meu trabalho. Nesse 1º ano li muito, falei com colegas que já trabalhavam em Unidade e procurei formação na área, a qual tive que custear.” (DEE1)

### 3.6. Conceções em relação à formação que consideram necessária para a sua prática

#### 3.6.1. Incidência da Formação

O quadro seguinte mostra os interesses dos DEE relativamente à formação que consideram necessária para melhorar a sua prática profissional. Embora estes dados não tenham diretamente a ver com os sujeitos sobre os quais recai este estudo (DER), optámos por apresentá-los de forma a complementar a investigação e até poder confrontar estes interesses formativos com os que foram expressos pelos DER e também com os que são percecionados pelos DEE para os DER.

**Tabela 35-** Incidência da formação para DEE, na opinião dos próprios

Sub-categoria	Indicador	UR/ind	UR/cat
Intervenção Educativa	Ter conhecimento e compreensão do Espectro	4	
	Ter conhecimento e compreensão de estratégias de intervenção	4	
	Construção de materiais adaptados	4	
	Ter conhecimentos de formas e estratégias para comunicação	2	
	Ter conhecimento e saber utilizar software específico (comunicação e linguagem)	2	
	Conhecer formas de avaliação inicial (para integração na EE)	3	
	Ter conhecimentos de formas de trabalhar em equipa	1	
Relação Pedagógica	Ter conhecimentos de formas de estabelecer relação com estes alunos	3	23

A análise às entrevistas dos DEE permitiu identificar duas áreas temáticas principais no que diz respeito à formação que consideram necessária para si próprios enquanto docentes de educação especial. São elas: a intervenção educativa e a relação

pedagógica. No que concerne à intervenção educativa são referidas com maior incidência: o conhecimento do espectro do autismo; estratégias de intervenção; construção de materiais adaptados; formas e estratégias de comunicação e utilização de software específico. São ainda referidas com menor expressão: avaliação inicial para integração na EE e formas de trabalho em equipa. No que diz respeito à relação pedagógica, os discursos fizeram emergir a necessidade de formações que desenvolvam competências no âmbito da relação pedagógica.

Seria importante aprofundar conhecimentos ao nível desta problemática. Eu tudo o que sei sobre autismo foi a partir de pesquisas que fiz, o mesmo em relação à intervenção com estes alunos. Há um manual da DGIDC que aborda algumas estratégias e apenas isso me guia. Os materiais que vou adaptando acabam também por ser muito pelo meu sentir, nunca ninguém me disse como fazer. Além disso era preciso saber mais sobre formas de comunicar com estes alunos, há programas de computador que ajudam mas nós não dominamos e por isso não utilizamos. (DEE5)

### 3.6.2. Modalidades de Formação

A tabela seguinte refere-se às modalidades de formação desejadas pelos DEE para os próprios.

**Tabela 36-** Modalidades de formação

Sub-categoria	Indicador	UR/ind	UR/cat
Ações de formação de longa duração	Promovidas pelo Agrupamento	5	9
	Promovidas pelo Centro de Formação	4	
Ações de formação de curta duração	Promovidas pelo Agrupamento	5	11
	Dinâmicas interativas entre DEE e DER com base em casos práticos	6	

A formação desejada pelos DEE para eles próprios enquadra-se em duas modalidades específicas: ações de formação de curta duração, com dinâmicas interativas entre DEE e DER, promovidas pelos Agrupamentos e ações de formação de longa duração, promovidas pelos Agrupamentos e/ou pelos Centros de Formação.

“Acho que seria bom ser uma formação que pudesse acompanhar a prática do docente, a pessoa podia desenvolver um portfólio e ir aplicando na prática. Como se fazia na formação da matemática, porque

se existe formação de matemática e de português para os professores do 1º ciclo, porque não haver para os professores de educação especial. Depois também era importante formação mais curta que nos ajudasse então na construção de materiais e no conhecimento da problemática e intervenção. “ (DEE1)

Comparativamente ao que referiram relativamente aos DER, no que concerne a modalidades de formação, verificam-se algumas diferenças nomeadamente ao nível da duração das ações, pois consideram que para os DER as ações devem ser de longa duração, enquanto para os próprios concebem ações também de curta duração. Por outro lado, referem ainda ações que prevejam dinâmicas interativas entre os próprios e os DER, enquanto para os DER referiram apenas dinâmicas formativas centradas em estudos de caso (alunos).

### **3.7. Conceções acerca da relação profissional com os DER**

#### **3.7.1. Apoio aos DER**

A tabela seguinte expressa as conceções dos DER relativamente ao que julgam ser as suas funções em termos de apoio a estes mesmos docentes.

**Tabela 37-** Apoio aos DER

<b>Sub-categoria</b>	<b>Indicador</b>	<b>UR/ind</b>	<b>UR/cat</b>
Falta de preparação	Falta de conhecimentos específicos para apoiar os DER	3	6
	Falta de ferramentas/ materiais para promover a inclusão	3	
Falta de tempo	Falta de tempo destinado à partilha de conhecimentos e estratégias	4	9
	Falta de tempo para planificação do trabalho conjuntamente	3	
	Falta de tempo para construção de materiais que facilitem a inclusão	2	

Os DEE consideram que o apoio que prestam aos DER é condicionado pela falta de preparação que consideram ter e pela falta de tempo. No primeiro aspeto identificado enquadram-se a falta de conhecimentos específicos que lhes permitam apoiar os DER e ainda a falta de ferramentas/materiais que permitam promover a inclusão. No segundo,

são referidos aspetos relativos à falta de tempo para: partilha de conhecimentos e estratégias; planificação do trabalho conjuntamente; e construção de materiais que facilitem a inclusão do aluno.

“Por vezes também não se consegue fazer bem este trabalho porque também tenho limitações. Não sei que estratégias passar para os professores quando eles me perguntam como controlar determinados comportamentos na sala de aula, é diferente ter o aluno na unidade e tê-lo na sala de aula. Isto exigia tempo para trabalhar em conjunto, preparar as atividades e até materiais para a sala e isso não existe, andamos sempre a correr.” (DEE 6)

### 3.7.2. Formação dos DEE aos DER no contexto da escola

A tabela seguinte expressa a opinião dos DEE relativamente ao facto de poder fazer parte das suas funções facultar formação aos DER.

**Tabela 37-** Formação aos DER

Sub-categoria	Indicador	UR/ind	UR/cat
Não faz parte das suas funções	Não considera ter legitimidade para tal	3	6
	Não se sente com competências para tal	3	
Faz parte das suas funções	Partilhar estratégias de intervenção	1	3
	Divulgar ações de formação na área	2	

Relativamente a este tema pode-se verificar que a maioria dos DEE entrevistados considera que não faz parte das suas funções darem formação aos DER referindo que não consideram ter legitimidade para tal e/ou que não consideram ter competências para tal. Os indicadores que contrariam esta tendência centram-se na partilha de estratégias de intervenção e na divulgação de ações de formação na área, como forma de contribuir para a formação dos DER.

“(...)eu acho que não [dar formação aos DER] porque eu procuro a minha formação e acho que eles também têm que procurar a formação deles. Com que legitimidade é que eu vou dar opiniões... lá está as pessoas podem levar a mal. Por exemplo há pessoas aqui que têm mais de vinte anos de serviço do que eu, como é que eu lhes vou dar formação, se nem eu me sinto formada.” (DEE1)

#### **4. Análise Documental**

Em cada turma foram analisados os Projetos Curriculares de Turma e os Programas Educativos Individuais com o objetivo de perceber de que modo estes documentos contemplam aspetos facilitadores da inclusão destes alunos nas turmas e ainda do desenvolvimento das suas aprendizagens. A grelha final de organização da análise documental, (cf Anexo XIV- Grelha Final da Análise Documental) versou sobre dois temas principais: inclusão de alunos com PEA na turma e desenvolvimento das aprendizagens do aluno com PEA. Relativamente à inclusão de alunos com PEA nas turmas verificámos que nenhum dos documentos (PCT e PEI) contempla momentos conjuntos de planificação e avaliação do trabalho entre os DER e DEE e entre estes e os técnicos. No que concerne ao desenvolvimento das atividades em dois PCT (turma 2 e 9) foi possível identificar a referência a atividades conjuntas entre os alunos com PEA e os restantes. Contudo não foi visível em nenhum dos PCT ou PEI a referência a estratégias de diferenciação pedagógica.

A caracterização do aluno com PEA e da resposta educativa prevista para o mesmo foi possível em todas as turmas. Nas turmas 1,2,3,6,8 e 9 tanto o PCT como o PEI dos respetivos alunos, contemplam aspetos referentes aos mesmos, nomeadamente a identificação, história escolar e antecedentes relevantes. Nas turmas 2, 7 e 9 foi ainda possível identificar fatores ambientais facilitadores da participação e aprendizagem do aluno, referidos no respetivo PEI. Nas turmas 1 e 2 identificou-se ainda, no PEI, barreiras à participação e aprendizagem. Em todas as turmas os documentos analisados estabelecem as respostas educativas específicas para o aluno (por referência ao protagonizado no Decreto-lei 3/2008), sendo que à exceção das turmas 3, 4 e 7, todas as outras turmas repetem esta informação também no PCT respetivo.

Relativamente à referência aos responsáveis pela implementação das medidas educativas, esta informação consta em todos os PEI, sendo referido em todos que o responsável pela implementação das medidas é o professor titular de turma, tal como estava previsto na legislação em vigor.

No que concerne ao desenvolvimento das aprendizagens do aluno com PEA, verificámos que os PCT das turmas 1 e 8 discriminam os conteúdos, objetivos gerais e específicos a atingi, bem como estratégias e recursos a mobilizar. Esta informação é a mesma que conta nos Currículos Específicos Individuais que integram os PEIs dos alunos

destas turmas. Nas restantes turmas essa informação consta no PEI dos alunos. O horário com a distribuição das diferentes atividades previstas para o aluno está presente em todos os PEI, verificando-se que os alunos com a medida educativa Currículo Específico Individual (CEI) estão a maior parte do tempo letivo na UEE ou em atividades de apoio complementares à UEE (terapia da fala, psicomotricidade, psicologia, terapia ocupacional).

A avaliação dos alunos está prevista apenas no PEI da turma 2 e 8, sendo que nos restantes apenas é feita referência ao facto de, no final do ano letivo, as medidas educativas serem revistas. Em nenhum dos documentos é evidente o dinamismo na avaliação dos alunos e na implementação e reajuste de medidas.

Após a análise destes documentos concluímos que os mesmos são na verdade vazios de sentido limitando-se a dar resposta ao que está previsto legalmente e em alguns casos nem isso.

## **Síntese**

A análise aos dados recolhidos através das observações de sala de aula, das entrevistas e da pesquisa documental, permitiu-nos ter uma visão mais global não só acerca das práticas de sala de aula em turmas que integram alunos com PEA, como também das conceções que os docentes têm relativamente à inclusão destes alunos e à importância da formação de professores para este processo. Embora os docentes de ER e de EE não se oponham ao modelo de inclusão em prática (turma de ER com o apoio da UEE), identificam-se vários constrangimentos, fragilidades e dificuldades que evidenciam graves lacunas ao nível de competências para trabalhar com a heterogeneidade que atualmente faz parte das salas de aula. Tanto os DER como os DEE apontam falhas à formação de professores e consideram que a mesma pode ajudar a melhorar as respostas dadas aos alunos com PEA. Foram identificadas áreas temáticas e modalidades formativas desejadas pelos docentes, que, devidamente organizadas num programa de formação, permitirão contribuir para a melhoria da oferta formativa a este nível.





## **CAPÍTULO 5**

### **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES**

*...RI SOMEREUQ EDNO ARAP*



## **Introdução**

O propósito deste estudo teve por base a premissa de que a educação é um direito de todos os cidadãos e de que esse direito só pode ser efetivado se todos tiverem as mesmas oportunidades de acesso, realização e sucesso nas suas aprendizagens.

Fundeados nesta crença, optámos por uma abordagem ligada à formação de professores e ao seu desenvolvimento profissional como meio privilegiado na construção desta escola, onde todos e cada um, têm o seu lugar: a tão proclamada Escola Inclusiva.

A inclusão de alunos com condições diversificadas nas escolas de ensino regular, exige por parte das mesmas mudanças significativas ao nível da organização, funcionamento e desenvolvimento das atividades e das aprendizagens individuais e coletivas de todos os alunos, sendo portanto evidente a necessidade do desenvolvimento de novas competências por parte dos professores.

A inclusão de alunos com PEA nas escolas de ER, apoiada pela UEE, e a necessidade de desenvolver com estes alunos um trabalho específico mas, ao mesmo tempo inserido em dinâmicas inclusivas, no seio da turma, levou-nos a direcionar o estudo para esta temática com o objetivo de identificar as necessidades de formação dos DER para o apoio à aprendizagem e à inclusão de alunos com PEA.

De forma a dar resposta ao objetivo principal do estudo, procurámos questionar a realidade em dimensões que concorrem para o eficaz atendimento aos alunos com PEA, e conseqüentemente a todos os alunos: inclusão educativa e formação de professores. Para tal definimos algumas questões para as quais procurámos respostas através da investigação empírica suportada pelos fundamentos teóricos que a sustentam. Voltamos a apresentar as referidas questões no sentido de as avivarmos neste capítulo onde pretendemos dar-lhes resposta a partir da leitura transversal aos resultados que obtivemos com a análise dos dados recolhidos e da confrontação dos mesmos com as evidências conceptuais:

- Quais as conceções dos docentes acerca da inclusão de alunos com PEA nas Escolas de ER? Que vantagens e desvantagens apontam? Que problemas e dificuldades encontram?
- Será que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes contribuem para a inclusão de alunos com PEA nas salas de aula? De que modo?

- Será que consideram que a formação que tiveram os preparou para as funções que têm que desempenhar enquanto docentes de todos os alunos e de alunos com PEA em particular?
- Que conceções têm os docentes relativamente à formação que consideram necessária para a inclusão dos alunos com PEA nas turmas e nas Escolas? E para trabalhar especificamente com estes alunos?
- Será que os docentes consideram que através da formação podem desenvolver competências facilitadoras da inclusão destes alunos nas turmas? E, competências que permitam dar respostas específicas a estes alunos?

Foi com base nestas questões e também nos objetivos específicos que organizámos o presente capítulo.

Importa contudo referir que embora este estudo se centre nos DER e mais concretamente nas necessidades de formação deste grupo, optámos por apresentar alguns resultados relativamente a aspetos percecionados pelos DEE não só em relação aos DER, como aos próprios. Referimo-nos concretamente às perceções dos DEE relativamente à inclusão de alunos com PEA, às suas preocupações, às competências que consideram ser necessárias para atender a estes alunos, à formação que tiveram no âmbito da educação especial e ainda à formação que consideram necessária. Estes dados complementam as perspetivas destes docentes relativamente aos DER e permitem tecer algumas considerações relativamente a diferenças e semelhanças entre as conceções que têm sobre esta matéria.

## **1. Conceções relativamente à inclusão de alunos com PEA**

Os DER e de EE têm as mesmas conceções relativamente à inclusão de alunos com PEA nas turmas de ensino regular. Ambos os grupos de docência identificam vantagens para os alunos com PEA: i) contacto com modelos de normalidade; ii) desenvolvimento de relações de amizade entre todos; iii) possibilidade de interação entre estes alunos e os restantes e iv) oportunidade de desenvolverem aprendizagens no seio da turma e também vantagens para os outros alunos: i) possibilidade de desenvolverem atitudes mais positivas face aos colegas; ii) maior consciencialização para a diferença; iii) possibilidade de conhecerem e compreenderem esta problemática; iv) oportunidade de vivenciar diferentes experiências de aprendizagem.

A maioria dos aspetos enunciados enquadra-se no campo sócio afetivo o que mostra que os docentes dão uma grande importância aos benefícios que a inclusão trás para o desenvolvimento social e emocional de todos os alunos. Contudo, tal como é salientado por Siegel (2008) o professor deverá estar interessado nos aspetos particulares envolvidos na educação do aluno com PEA e ter em conta tanto a vertente social como a académica.

Ambos os grupos de docência referem também aspetos positivos para a restante comunidade educativa, como é o caso dos pais dos alunos com PEA, que deste modo podem ver os seus filhos fazer percursos educativos semelhantes aos restantes alunos em escolas regulares e dos A.O. que, contactando com esta realidade, têm oportunidade de ficar mais sensibilizados para a diferença.

Outro dos aspetos que denota a concordância com este modelo de inclusão é o apoio dado pela UEE que é percecionada, pelos dois grupos de docentes, como um recurso facilitador da inclusão destes alunos, enquanto espaço complementar à sala de aula, onde os alunos podem permanecer parte do dia e onde podem beneficiar dos apoios especializados por parte dos DEE. O facto de poderem frequentar as salas de aula acompanhados pela assistente operacional da UEE ou pelo DEE é também salientado positivamente. Este aspeto leva-nos a crer que embora a UEE seja concebida como um recurso facilitador da inclusão, na prática, pode ter um efeito contrário, o qual não é percecionado pelos docentes. Embora consideremos que o trabalho desenvolvido na UEE e o apoio desta ao DER possam ser de grande importância para o desenvolvimento do aluno, o mesmo não traduz, por si só, práticas de inclusão, sendo sim reflexo de um trabalho mais com o aluno individualizado, do âmbito da educação especial. O facto dos DER referirem que os alunos podem frequentar as salas de aula acompanhados pelas AO-da UEE- (o que presenciámos muitas vezes nas práticas observadas), ou pelos DEE, (o que na prática nunca presenciámos), mostra a importância que dão a este acompanhamento, o qual, embora possa ter uma intenção benéfica, acaba por pôr em causa a verdadeira inclusão dos alunos PEA nas turmas; pois, tal como podemos ver em muitas das aulas observadas, na maior parte dos casos os DER demitem-se das suas funções perante aqueles alunos, deixando-os à responsabilidade das AO.

Os DER referem ainda o facto de se sentirem gratificados a nível pessoal e profissional com esta experiência pois: i) permite o desenvolvimento profissional; ii) possibilita a oportunidade de observarem a evolução destes alunos; e ainda de iii) receberem, genuinamente, o carinho e afeto dos mesmos.

Relativamente a aspetos menos favoráveis a este modelo, as conceções de ambos os grupos de docência, são também coincidentes. Ambos referem o facto de as escolas nem sempre terem respostas educativas eficazes para estas problemáticas e ainda o facto de estes alunos perturbarem o normal funcionamento das turmas. No que diz respeito às respostas educativas limitadas, são referidas: i) a escassez de apoios terapêuticos ou soluções específicas direcionadas às necessidades de cada aluno; ii) a falta de soluções na vertente mais prática, e ainda iii) a própria configuração do sistema educativo que não está organizado de forma a incluir, acabando por desencadear, por vezes, respostas excludentes. Relativamente ao segundo aspeto identificado destaca-se a referência à destabilização do ambiente de sala de aula provocada pelos alunos com PEA e também o facto de prejudicarem as aprendizagens dos restantes alunos da turma.

Os DEE acrescentam ainda aspetos menos favoráveis para os DER que têm estes alunos nas turmas, os quais têm a ver com a maior exigência na planificação e organização das atividades da turma e também com uma maior necessidade de se formarem e atualizarem enquanto docentes. Um dos DEE refere ainda que os docentes de ensino regular são incompreendidos pelos colegas por terem mais apoios na sala e redução de turma, devido à inclusão destes alunos nas turmas.

Verifica-se assim que ambos os grupos de docência, embora não se oponham à inclusão destes alunos, encontram neste modelo aspetos positivos e aspetos negativos. Constata-se que entre os aspetos positivos é dada grande importância à componente social da inclusão o que denota alguma desvalorização da componente académica, o que tal como já referimos põe em causa o sentido e significado da inclusão. Por outro lado as conceções dos DER relativamente à inclusão dos alunos com PEA acaba por pôr em causa a resposta dada pelos próprios ao centrarem muito do trabalho desenvolvido na UEE, não só enquanto espaço físico onde os alunos podem estar parte do dia, como recurso de apoio ao tempo em que estão em sala de aula, através do apoio do DEE ou da AO.

Quando apontam como aspeto que os leva a discordar deste modelo a ausência de respostas eficientes por parte da escola, não têm em conta que essa resposta eficiente,

tem que vir em primeiro lugar da resposta dada pelos próprios ao incluírem estes alunos nas turmas.

“Os meninos estão incluídos na turma, sim senhor, eles estão incluídos, mas eu penso que este sistema, conforme está, acaba por excluí-los da sociedade. Eu penso que neste momento o sistema em vez de estar a inclui-los, está a excluí-los. (DER 3)

Os DER fazem parte deste sistema que referem estar a excluir os alunos e, pela abordagem que têm relativamente a esta matéria, parecem colocar-se fora desse sistema o que nos leva a crer que os docentes não têm noção da importância da sua ação para que o “sistema” não exclua.

## **2. Constrangimentos e dificuldades no âmbito do apoio às aprendizagens e inclusão dos alunos com PEA**

Os docentes dos dois grupos (ER e EE) consideram que o facto de não ser disponibilizada formação nesta área é um aspeto muito limitativo de uma ação mais adequada. A este nível os DEE acrescentam ainda que a formação especializada é parca e, na verdade, pouco específica, o que condiciona a ação dos mesmos na prática.

Os DER consideram que o apoio dado por parte dos DEE, tanto aos próprios, como aos alunos com PEA, na sala de aula, é insuficiente acabando por condicionar o trabalho que têm que desenvolver com estes alunos. Do mesmo modo percecionam como escassos os apoios dos técnicos que trabalham com os alunos fora do contexto da sala de aula e com quem não se consegue articular. O facto de se sentirem desapoitados pode ser um fator limitador de uma ação mais comprometida com os valores da inclusão pois, tal como Rief e Heimburge (2006) salientam, quando os professores se sentem apoiados tendem a fazer um maior esforço para dar resposta a todos os seus alunos, incluindo os que têm NEE.

Por sua vez, os DEE referem que a resistência à inclusão, por parte dos DER, que se desresponsabilizam das suas funções, deixando os alunos com PEA à margem na sala de aula ou achando que o lugar destes é na UEE, compromete significativamente a inclusão destes alunos. De facto, a tendência dos DER para considerarem estes alunos como sendo da “educação especial”, por necessitarem de apoios mais específicos, pode constituir-se como um fator inibidor da atenção que lhes deve ser dispensada (Marchesi, 2001). Este, é aliás motivo de algumas tensões entre estes dois grupos de docência que

nada abonam a favor da inclusão destes alunos e que, na opinião de Freire e César (2006) têm por base as diferentes interpretações relativamente às funções de cada um. Estas conceções vão ao encontro dos resultados do estudo de Humphrey e Lewis (2008) relativamente às práticas do professor na maioria dos contextos educativos que incluem alunos com PEA em quatro escolas do Reino Unido, nomeadamente: a desresponsabilização intencional, ou não, por parte quer dos DER, quer dos DEE, devido à falta de clarificação relativamente a quem é responsável pelas aprendizagens e participação destes alunos.

Ambos os grupos de docência identificaram ainda problemas decorrentes da própria organização desta resposta educativa e do ambiente educativo, nos quais se destaca a falta de tempos comuns nos horários dos profissionais que intervêm com estes alunos (DER, DEE, técnicos) para trabalharem em conjunto e articularem relativamente ao trabalho desenvolvido e a desenvolver. Apontam ainda constrangimentos provocados pela falta de apoio e informação clínica relativamente aos acompanhamentos médicos destes alunos e também aspetos relativos à falta de estruturas físicas e materiais que facilitem a ação dos docentes. A estes constrangimentos, os DEE acrescentam ainda o isolamento da UEE em relação ao contexto escolar e também a incompreensão das suas funções por parte dos DER.

Os DER manifestam dificuldades sobretudo em duas áreas: potenciar a socialização e aprendizagem do aluno com PEA e gerir as dinâmicas de ensino e aprendizagem de toda a turma, incluindo o aluno com PEA. No que diz respeito à primeira área identificada salientam: i) dificuldades no planeamento de atividades que incluam o aluno; ii) dificuldades na compreensão e gestão de formas de aprendizagem nestes alunos; iii) dificuldades no apoio ao aluno durante as atividades de sala de aula; iv) dificuldades na motivação dos alunos para as aprendizagens; v) dificuldades na gestão dos comportamentos dos alunos com PEA; e vi) dificuldades na comunicação com estes alunos.

No que concerne à segunda área identificada, referem: i) dificuldade em atender a todos os alunos que precisam de mais ajuda; ii) dificuldade em gerir o currículo da turma atendendo à diversidade da mesma.

As dificuldades percecionadas pelos DEE, nas práticas dos DER são muito semelhantes às referidas pelos próprios, enquadrando-se em duas áreas: gestão da turma incluindo o aluno com PEA e preparação de atividades para o aluno com PEA.



Na primeira área identificada referem: i) dificuldade em gerir o tempo de forma a apoiar o aluno com PEA e ii) dificuldade em gerir comportamentos dos alunos da turma; Na segunda área salientam: i) dificuldade em planificar e organizar trabalho para os alunos com PEA; ii) dificuldade em trabalhar com o aluno com PEA no sentido do desenvolvimento das suas aprendizagens; iii) dificuldade em incluir o aluno com PEA nas atividades da turma;

Verificamos assim que as dificuldades dos DER se situam tanto em aspetos que são decorrentes das próprias características destas crianças e mais concretamente da incapacidade dos docentes para lidarem com as mesmas, como com aspetos decorrentes da organização do processo ensino-aprendizagem de toda a turma, incluindo o aluno com PEA, sendo que estes últimos assumem nos discursos uma grande relevância.

No nosso entender o facto dos docentes não terem salas de aula organizadas tendo em conta as necessidades destes alunos, como a literatura informa, e de privilegiarem dinâmicas de ensino tradicionais, pouco flexíveis e centradas no currículo enquanto programa, origina as dificuldades enunciadas. Na verdade a criança com PEA tem características próprias, as quais exigem adaptações de vária ordem e, na prática, o que acontece é que estas adaptações não são feitas, esperando-se da criança que esta se adapte ao contexto da sala de aula, onde, na maior parte das vezes nem sequer está pois, tudo o que se passa naquele espaço não foi pensado tendo em conta aquela criança. Isto é ainda mais evidente nos casos em que o aluno vai para a sala de aula com atividades propostas pelas DEE da UEE ou, quando o DER lhe pede que faça trabalhos que nada têm a ver com o que está a ser desenvolvido pelos restantes alunos. Estes resultados permitem fundamentar o que referimos no capítulo II deste trabalho, relativamente ao facto da inclusão de alunos com PEA exigir que o DER, para além de se preocupar com a adaptação da criança, ter também que se preocupar com a adaptação das situações de ensino, optando por abordagens que, comprovadamente são mais eficazes quando se pretende uma sala de aula inclusiva ou seja, abordagens que Roldão (2005) encara como sendo “as práticas de ensino bem sucedidas” onde o espírito é o da “diferenciação autêntica” ou diferenciação de estratégias para estudantes diferentes”. Em termos de currículo, esta “operacionalização de uma diferenciação consistente” funda-se na reconstrução do sistema organizativo “do trabalho de ensinar e aprender”, adotando a diversidade como uma referência da organização e não como um afastamento a uma regra tornada não significativa na escola atual. Tal como é defendido por Jordam (2005) se existe inclusão é necessário existir flexibilidade. Caso contrário, além de não haver inclusão, o que tem implicações muito negativas na vida dos alunos, estamos ainda na

presença de professores que se sentem incapazes, dominados pelas dificuldades que sentem no dia-a-dia e sem saber como as hão de superar.

No que diz respeito às dificuldades sentidas pelos próprios DEE estas subdividem-se em três áreas: gestão do comportamento do aluno com PEA; promoção da inclusão dos alunos com PEA e dificuldade na intervenção curricular/pedagógica.

No que concerne à primeira área identificada, referem: i) dificuldades em controlar comportamentos agressivos dos alunos; ii) dificuldade em lidar com a rejeição/negação do aluno; iii) dificuldade na adaptação de comportamentos sociais.

Na segunda área incluem-se: i) dificuldade em sensibilizar os DER para aceitarem a inclusão destes alunos nas turmas; ii) dificuldade em envolver os DER na elaboração dos documentos do processo educativo;

Relativamente à terceira área mencionam: i) dificuldade na definição de um currículo específico sem valorizar a parte académica; ii) dificuldade na comunicação com o aluno; iii) dificuldade na avaliação das competências do aluno.

Verificamos assim que os DEE manifestam dificuldades que se prendem com características próprias destes alunos, nomeadamente o comportamento dos mesmos e a comunicação com os mesmos, o que evidencia a necessidade de um maior conhecimento acerca de estratégias de intervenção com estes alunos. Por sua vez, as dificuldades manifestadas no que respeita à definição do currículo específico e da avaliação dos alunos, parecem-nos poder ser decorrentes da inexistência de trabalho colaborativo entre os vários intervenientes, nomeadamente entre os DEE e os DER. Embora estas competências sejam, formalmente, da responsabilidade dos DER, o que acontece na prática é que os DEE assumem este papel e, de facto, podem não ter competências a estes níveis. Ao encontro do que acabámos de referir vão as dificuldades referidas pelos DEE, que enquadrámos na área “promoção da inclusão dos alunos com PEA” e que têm a ver com aceitação, nem sempre pacífica, da inclusão destes alunos nas turmas, por parte dos DER e ainda, na desresponsabilização dos mesmos perante os processos dos alunos, o que engloba a elaboração do currículo específico ou as necessárias adaptações curriculares e também a avaliação das aprendizagens dos alunos.

Relativamente às preocupações manifestadas pelos DER e de EE estas são praticamente as mesmas e recaem no futuro destes alunos, nomeadamente na incógnita relativamente às respostas educativas futuras, ao apoio familiar e ao encaminhamento profissional dos mesmos. Foram ainda identificadas preocupações com a resposta educativa que está a ser dada, no presente, nomeadamente por sentirem que podem não

estar a dar a melhor resposta ao aluno e ainda por não terem a certeza de que a mesma contribui para o desenvolvimento da sua autonomia.

Ainda a este nível os DEE manifestam preocupação com o facto de estes alunos evoluírem pouco, a curto prazo, e de serem pouco autónomos.

Verificamos que as preocupações manifestadas voltam a pôr em causa o tipo de atendimento que está a ser dado a estes alunos o que, mais uma vez, nos faz crer que os docentes não se sentem satisfeitos com o trabalho que estão a desenvolver.

### **3. Práticas de inclusão de alunos com PEA<sup>3</sup>**

Os resultados expressos a partir das 45 observações que realizámos em contexto de sala de aula, permitem tecer algumas considerações que nos levam a crer que a inclusão destes alunos nas turmas não é efetiva e, em muitos casos não passa de alguns momentos em que este está presente, apenas fisicamente, no mesmo espaço que os colegas (sala de aula), embora completamente à parte de todo o contexto.

Relativamente à organização do espaço das salas de aula e localização dos alunos, nas mesmas, verificámos que as salas e os alunos tendem a ser organizados de forma tradicional, não apenas ao nível do espaço físico, mas também no que se refere à dependência que os alunos têm do professor para o planeamento e consecução das atividades. Em apenas uma das nove turmas observadas, existem instrumentos de auto-organização que permitem uma certa autonomia e responsabilização dos alunos. Os alunos com PEA estão geralmente separados dos colegas em espaços que facilitam o apoio individualizado da assistente operacional, que se senta ao lado destes, ou, numa das turmas, num grupo formado por outras crianças com NEE. Não há diferenças relevantes entre os três agrupamentos de escolas.

A análise das estratégias e atividades desenvolvidas nas nove salas observadas permite identificar três tipos de funcionamento:

- i) desenvolvimento de atividades planeadas pelos docentes da UEE sem intervenção do professora da turma, sendo os alunos apoiados pela assistente operacional ou não tendo qualquer apoio, na sala de aula;

---

<sup>3</sup> Algumas das considerações relativas á práticas de inclusão apresentadas neste subcapítulo foram publicadas, em versão preliminar, em: Lourenço, D., & Leite, T. (2015). Práticas de Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, *Da Investigação às Práticas*, 5 (2), 63 - 86

- ii) propostas de trabalho do professor da turma para os alunos com PEA, sem planeamento prévio e sem sequencialidade curricular, sendo a sua realização apoiada pela assistente operacional e esporadicamente pelo professor;
- iii) planeamento específico para os alunos com PEA, com intencionalidade e sequencialidade curricular, sendo o trabalho acompanhado pela assistente operacional ou pelo professor.

Por outro lado, apenas em duas turmas (turmas 2 e 3) se verificou o apoio prestado pelos pares ao aluno com PEA e, numa dessas situações, o colega que apoia tem também NEE (Síndrome de Down). A ausência de recurso, por parte do professor, do apoio entre pares, poderá estar relacionada com o tipo de organização das turmas, muito baseado na díade “trabalho em grande grupo/trabalho individual”, que não facilita o apoio interpares e a cooperação entre os alunos.

De salientar ainda que as assistentes operacionais tendem a ser os principais recursos humanos à disposição dos alunos com PEA e dos professores das turmas. Com efeito, os DEE não estiveram presentes em nenhuma das 45 situações observadas. Esta ausência parece especialmente grave quando existem, por parte dos alunos com PEA, comportamentos de recusa às atividades, os quais requerem muita insistência e adequações progressivas por parte do adulto, como o excerto seguinte ilustra:

O aluno recusa iniciar a atividade, fecha o caderno. A professora insiste e coloca o caderno na frente do aluno, aberto. Este volta a fechá-lo.

A professora promete uma recompensa e dá ao aluno um cromo, colado no caderno. O aluno não acede.

A professora promete outro autocolante. O aluno acede, mas faz o trabalho de forma descuidada. A professora corrige e promete outro autocolante. O aluno acede.

A professora pede para o aluno continuar. Este recusa.

(Obs.1Tur.1).

Esta recusa inicial à atividade não ocorre nas situações em que os alunos levam para a sala de aula as tarefas e materiais predefinidos da UEE, situações em que realizam mecanicamente uma tarefa que já fizeram muitas vezes, mas tende a ocorrer sempre que as experiências de aprendizagem propostas são novas e inesperadas. Estes comportamentos, caraterísticos do quadro das perturbações do espectro do autismo,

beneficiariam muito com a presença em sala de aula do docente de educação especial, uma vez que este poderia ajudar a controlar as situações, prestando apoio quer às aprendizagens dos alunos com PEA, quer à gestão das atividades pelos professores. Com efeito, registaram-se situações em que, face aos comportamentos desajustados de alguns dos alunos com PEA, os professoras solicitaram às assistentes operacionais que os conduzissem às UEE, acabando estes por permanecer pouco tempo na sala de aula.

As observações revelaram também que a interação estabelecida em sala de aula com os alunos com PEA é muito pobre. A interação dos professores com o grande grupo/turma não inclui, na maior parte das vezes, o aluno com PEA. Por sua vez a interação direta dos professores com estes alunos é reduzida, quase sempre instrumental em relação às atividades. O incentivo à resposta surge em algumas situações, mas raramente é continuado e não há evidências de fazer parte de uma estratégia de desenvolvimento da comunicação e da linguagem oral, de que a maior parte dos alunos precisaria, dadas as suas dificuldades a este nível. A interação entre o aluno com PEA e os seus pares é ainda mais reduzida e surge em situações muito pontuais, não sendo visível qualquer incentivo dos professores para que essa interação se estabeleça de forma mais consistente e continuada. É notória a tendência dos alunos para copiarem as atitudes dos docentes no tipo de interação que estabelecem com os colegas com PEA. Nas situações em que as assistentes operacionais estão dentro da sala, estas são as principais interlocutoras destes alunos, funcionando por vezes como mediadoras dos professores e substituindo-se aos alunos na interação com os mesmos.

Podemos assim concluir que a organização do espaço, do grupo e das atividades tende a seguir um padrão uniforme e uniformizador, que visa garantir que o currículo, enquanto corpo de conhecimentos reconhecido como socialmente necessário numa dada época e contexto, seja apropriado por todos os alunos ao mesmo tempo e da mesma forma. A organização do espaço torna-se assim um espelho imediatamente visível da organização do grupo, o qual está permanentemente dependente de novas orientações e instruções por parte do professor. (Roldão, 2003).

A diversidade atual do público escolar e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais não parece ter afetado o modelo organizativo das atividades e do grupo, ainda que, como vimos, esse modelo se mostre ineficiente para dar resposta a estes últimos e, eventualmente, a alguns dos restantes alunos. Esta tendência uniformizadora (que decorre da crença dos professores que é possível ensinar todos os alunos como se fossem um só, Barroso, 1999) tem raízes profundas nos modelos organizativos escolares

que se foram consolidando durante os dois últimos séculos (Roldão, 2003) de tal forma que hoje se confundem com a representação social e individual do conceito de escola.

As observações realizadas mostram, porém, que os alunos com PEA não cabem definitivamente neste modelo organizativo e por isso nos surgem espacialmente isolados, em situações pensadas para poderem receber apoio da assistente operacional mas nas quais é dificultado o contacto com os colegas. Apenas numa situação é notória a inserção do aluno com PEA num subgrupo, o qual é constituído apenas por alunos com NEE.

Este modelo organizativo é consistente com as estratégias e atividades implementadas. As observações permitem concluir que estas são desenvolvidas basicamente em dois planos (que correspondem a duas fases da aula): primeiro, a exposição de conceitos e explicação de procedimentos pelo professor oralmente para toda a turma; depois a aplicação, consolidação e verificação do conhecimento adquirido através de atividades e tarefas a realizar individualmente por cada aluno. Esta forma de planear e organizar o ensino corresponde ao que Trindade e Cosme (2010) designam como o paradigma pedagógico da instrução, no qual os professores vão definindo e monitorizando todo o processo de aprendizagem durante o próprio decurso da aula, não deixando margem para as competências auto-organizativas dos alunos. Por outro lado, a incidência na realização individual de trabalhos não dá lugar a formas de cooperação interpares.

A organização de estratégias e atividades neste modelo tende a:

“reforçar o padrão da uniformidade do trabalho do grande grupo (muitas vezes largamente padronizado pelas tarefas propostas nos manuais) que alegadamente não apresenta “problemas de diferença” – o que indicia a representação persistente da diferença como um obstáculo e nunca como um recurso” (Roldão, 2003, p.162).

Num processo pedagógico deste tipo, a inclusão de alunos com PEA torna-se particularmente difícil de gerir: por um lado, estes alunos terão dificuldade em acompanhar todas as atividades, ao mesmo tempo e da mesma maneira que os colegas (entre os quais, de qualquer forma, já existem muitas diferenças interindividuais); por outro lado, a atribuição de tarefas diferenciadas a um único aluno gera problemas na distribuição da atenção do professor e tende a não ser bem aceite nem por esse aluno nem, por vezes, pelos colegas. Dificuldade que aliás foi expressa pelos próprios docentes nas entrevistas.

Nas aulas observadas, raras são as situações em que os docentes inserem os alunos com PEA nas atividades da turma e, nessas, tendem a deixar estes alunos sem nada fazer. Na maior parte das situações, pelo contrário, propõem ao aluno atividades específicas, as quais organizámos em três categorias, como já referimos acima: atividades preparadas pelos professores da UEE; atividades sem sequencialidade curricular propostas no momento; atividades intencionalmente planeadas para o aluno e com sequencialidade curricular.

Na primeira categoria de situações, alguns dos docentes nem chegam a tomar conhecimento das tarefas que os alunos trazem da UEE e que realizam sozinhos, mecanicamente, ou com o apoio da assistente operacional. Não é visível qualquer responsabilização do professor da turma pelo processo de aprendizagem ou de socialização destes alunos e, nestas condições, torna-se impossível não questionar para que serve a colocação do aluno numa turma.

Na segunda categoria de situações, os docentes planeiam as atividades para a turma mas, aparentemente, não planeiam as atividades para o aluno com PEA. Assim, é durante a própria aula que decidem o trabalho a propor ao aluno, trabalho que geralmente incide em fichas de trabalho ou em exercícios repetitivos no caderno. Neste contexto, é notória a ausência de sequencialidade curricular, parecendo por vezes que os alunos trabalham sempre os mesmos conteúdos, com os mesmos objetivos e da mesma forma.

Na terceira categoria, foi possível discernir intencionalidade e sequencialidade curricular nas atividades propostas. Ao contrário da situação anterior, surgem aqui novas atividades e tarefas, as quais exigem a adaptação dos alunos a diferentes formas de trabalho. Tendo em conta as características destes alunos, essa adaptação nem sempre é fácil e muitas vezes recusam essas atividades quando lhes são propostas pela primeira vez. Estes professores parecem ter desenvolvido formas de lidar com essas reações, negociando, insistindo ou readaptando as atividades. Esta será talvez a situação mais próxima do desejável em termos de inclusão destes alunos na sala de aula contudo ainda assim não representa a inclusão do aluno no grupo, pois estas atividades aparecem isoladas, direcionadas para o aluno PEA, de forma individual.

Em todo o caso, é necessário reconhecer que a inclusão de alunos com PEA em sala de aula não é um processo simples ou fácil. As observações mostram que, neste processo, o único recurso humano complementar ao docente da turma é a assistente operacional que, em algumas situações de “tempo-morto”, chega a assumir funções docentes, decidindo as atividades a realizar pelos alunos com PEA.

A ausência persistente dos docentes de Educação Especial nas 45 sessões observadas é um aspeto preocupante, na medida em que estes deveriam constituir um apoio efetivo e eficaz para o professor das turmas onde os alunos com PEA se inserem. Independentemente de outras formas de colaboração a ausência de uma real cooperação entre os dois docentes nas situações de sala de aula agrava as dificuldades do professor na gestão da turma e na compreensão do percurso curricular do aluno com PEA. Nas situações observadas, pelo contrário, é a assistente operacional que serve de mediadora entre os docentes do ensino regular e os de educação especial e, em algumas turmas, entre os alunos com PEA e as atividades escolares.

Por outro lado, tal como já referimos, também o apoio interpares não é rentabilizado nas sessões observadas. A ausência de recurso à cooperação entre os alunos decorre do modelo organizativo e pedagógico acima descrito e da adoção pelos professores de práticas uniformizadoras. Nas raras vezes em que se observou a formação de subgrupos, tratou-se de subgrupos de nível e não de subgrupos heterogéneos, que permitiriam a ajuda entre os alunos.

Finalmente, no que respeita à relação pedagógica estabelecida, concluímos que a interação dos professores com o grupo não inclui, na maioria das vezes, o aluno com PEA. A interação do professor com este aluno é geralmente direcionada e muito reduzida, limitando-se ao controle procedimental relacionado quer com o comportamento, quer com a realização das atividades. Na verdade, é possível afirmar que raramente se estabelece uma verdadeira comunicação entre as docentes e os alunos com PEA. Em algumas situações, este facto poderá decorrer do fraco nível de desenvolvimento da linguagem oral da criança e da inexistência na sala de aula de formas alternativas de comunicação; noutras situações, porém, parece estar criado um distanciamento com estes alunos. Este distanciamento é particularmente visível quando existem assistentes operacionais dentro da sala. Nessas situações, elas são as principais interlocutoras dos alunos com PEA e, em certos casos, são os próprios professores que lhes atribuem a função de mediadoras da comunicação com esses alunos.

Por sua vez, a interação do aluno com os seus pares é ainda mais reduzida, não sendo visível, da parte das professoras, qualquer tipo de incentivo a que tal suceda. Os colegas tendem a copiar o tipo de relação que o professor estabelece com o aluno com PEA, exibindo o mesmo tipo de atitudes que este demonstra. Por exemplo, numa das turmas, a professora trata o aluno como se fosse um bebé e os colegas têm para com ele a mesma atitude, infantilizando o discurso e fazendo por ele as tarefas mais básicas.



Embora os resultados das observações permitam questionar a inclusão destes alunos nas salas de aula, eles mostram também o esforço que alguns docentes fazem para exercer realmente a função de ensinar estes alunos e as dificuldades dessa tarefa num modelo pedagógico que não comporta diferenças.

Estes resultados confirmam o que é referido por Watkins (2007) cit. por Ravet, (2011) relativamente às salas de aula terem frequentemente problemas decorrentes das respostas ineficientes às necessidades destes alunos.

#### **4. A formação tida e a formação desejada... um meio facilitador da inclusão de alunos com PEA?**

Tanto os DER como os DEE consideram que, para trabalhar com alunos com estas características devem ser detentores de competências derivadas quer do saber profissional quer de outras de qualidades pessoais. Estes resultados vão ao encontro do que é referido por Esteves (2009) quando refere que as conclusões de vários estudos no âmbito dos saberes profissionais e das competências dos professores permitem concluir que os profissionais especificam competências em dois planos: o do saber científico e o das qualidades pessoais, atribuindo à experiência e à autoformação, a responsabilidade pelo desenvolvimento das competências que julgam ter.

No que respeita às competências derivadas do saber profissional referem a capacidade de compreender e respeitar a inclusão destes alunos, as competências relacionadas com o conhecimento científico na área das PEA e ainda competências de âmbito pedagógico de forma a permitirem a adequação de formas de intervenção educativa com estes alunos.

A nível pessoal foram identificadas competências como é o caso da sensibilidade, curiosidade, intuição, persistência, capacidade de improviso, sentido de justiça e empatia com crianças com estas características.

Estes resultados levam-nos a crer que os docentes têm consciência da importância de terem determinadas competências para que possam responder de forma adequada às necessidades de todos os alunos. Contudo, deter saberes e capacidades não é sinónimo de profissional competente. Sê-lo-á, dentro de um contexto profissional, se o docente os souber mobilizar, ou seja, utilizar. É o saber em uso de que nos fala Malglaive (2003).

Saber mobilizar os saberes e os conhecimentos dentro de um contexto profissional significa que, para se pôr em prática uma competência, é necessário considerar o contexto da sala de aula que integra alunos com diferentes necessidades e capacidades, entre os quais os alunos com PEA. Assim, para que as competências do professor se efetivem, este deve ser capaz de tomar iniciativas, decidir, fazer escolhas, saber interpretar, porque a sua competência verifica-se na inteligência prática para resolver as situações, na capacidade, não só de fazer, mas de compreender; saber o que fazer, ou seja, ser capaz de dirigir a sua ação e atuar de forma pertinente na resolução de problemas; saber inovar para não cair num saber rotineiro; assumir responsabilidades sabendo julgar. O profissional competente não é aquele que tem o mesmo comportamento em todas as circunstâncias. Ele tem que saber adaptar estratégias em função das situações que vai encontrar, ou seja, deve saber improvisar (Le Boterf, 1997).

No mesmo sentido, Roldão (2007) faz notar que o conhecimento profissional docente tem uma natureza compósita, implicando que, no exercício da função docente, não basta integrar conhecimentos de natureza vária, é preciso que esses conhecimentos se transformem, passando a constituir-se como parte integrante uns dos outros. Assinala ainda que este conhecimento é interrogativo, uma vez que a singularidade e imprevisibilidade das situações da prática pedagógica exigem um questionamento e problematização constantes não apenas da intervenção, mas também dos conhecimentos que enformam essa intervenção, quer sejam conhecimentos teóricos, quer sejam conhecimentos adquiridos pela experiência profissional.

Para a inclusão dos alunos com NEE em geral e com PEA em particular, é necessário que os docentes se sintam confiantes no seu próprio conhecimento profissional e há que reconhecer que, na área das NEE, a formação inicial tem ainda um longo caminho a percorrer. Os resultados deste estudo revelam que os DER consideram que a formação que tiveram, de um modo geral, não os preparou para o trabalho que têm agora que desempenhar. A formação inicial revelou-se quase nula para esse efeito, já que apenas fez, em alguns casos uma breve abordagem às NEE, em termos muito globais, e noutros casos, nem isso.

Schleicher, 2012) evidenciam a necessidade de estimular, na formação inicial, a utilização de métodos de planeamento baseados nas necessidades e interesses dos alunos, sensibilizar os professores para a importância do trabalho colaborativo, promover a mudança de atitudes face à diferença e a procura de estratégias adequadas a cada aluno através da reflexão sobre a prática. Em Portugal, em 1989 foi legislada a obrigatoriedade

dos cursos de formação inicial de professores incluírem a preparação para trabalhar com crianças com NEE (nº2 do art. 15º do DL 344/89 cit. por Leite, 2016). Verifica-se pois que, trinta anos depois, o sistema de formação, independentemente das alterações entretanto legisladas e dos modelos subjacentes aos planos de estudo das diferentes instituições continua a não integrar essa abordagem de modo transversal em todo o currículo formativo, continuando a existir, na maior parte dos cursos, disciplinas isoladas e em número muito reduzido, dedicadas especificamente às NEE, o que contribui para perpetuar a segregação e marginalização destes alunos e para eternizar a ideia de que a sua educação configura uma situação excecional e requer condições excecionais. (Leite, 2016).

Ainda segundo a autora (ibidem) na maior parte das vezes, o que encontramos nos programas desta disciplina é a caracterização das diferentes deficiências ou problemáticas dos alunos que não chegam para saber como gerir uma turma que inclui crianças com determinadas problemáticas, nem para saber como organizar o trabalho dessas crianças dentro da turma. Isto mesmo é comprovado pelos resultados deste estudo.

No que concerne à formação contínua, os resultados do estudo permitem constatar que não foi dada prioridade à temática pois apenas um dos DEE fez, por opção pessoal, um curso, suportado financeiramente por si, na área das PEA. Dois DER fizeram formação pós-graduada na área da psicologia e consideram que a mesma foi importante para o trabalho que agora têm que fazer enquanto docentes de uma turma com um aluno com PEA. Foi ainda possível identificar aspetos referentes a práticas de autoformação, mencionados por todos os docentes (ER e EE) como positivos para o seu desenvolvimento profissional, tais como as pesquisas individuais que vão fazendo. Os DER referem ainda, a este nível, o trabalho em conjunto com os DEE e a reflexão sobre a prática na sala de aula.

A opinião dos DEE é que os DER não estão preparados para incluir alunos com PEA nas suas turmas por duas razões: i) não têm conhecimentos, tanto ao nível da problemática das PEA, como também de formas de intervenção pedagógica; ii) não se sentem comprometidos com a inclusão, evidenciando atitudes de rejeição perante estes alunos e descrença relativamente aos benefícios do modelo de inclusão, para os alunos com PEA. Estas opiniões parecem ser confirmadas pelo resultado das observações de sala de aula, que mostram a efetiva dificuldade dos DER em trabalhar com estes alunos e, sobretudo, em se relacionarem com eles, sendo mesmo notório, em alguns casos, o evitamento de qualquer tipo de comunicação direta com o aluno, a qual é feita por

intermédio da assistente operacional. Tal como é referido por Forlin et al (1996), os DEE julgam-se mais competentes do que os DER que estes, por sua vez não estão tão empenhados e envolvidos no trabalho com os alunos com NEE como os colegas, além de duvidarem das competências destes.

Os resultados decorrentes deste estudo, no que diz respeito às necessidades de formação dos DER percecionados pelos próprios e pelos DEE são coincidentes relativamente às áreas sobre as quais a formação para os DER, deveria incidir:

- i) Conhecimento da problemática:
  - compreensão do que são as PEA;
  - conhecimento de estilos de aprendizagens destes alunos;
- ii) Intervenção educativa:
  - conhecimento de técnicas pedagógicas;
  - construção e adaptação de materiais;
  - formas de adaptação do currículo;
  - formas de avaliar as aprendizagens destes alunos;
  - formas de comunicar e desenvolver a linguagem nestes alunos;
- iii) Relação pedagógica:
  - conhecimento de estratégias para estabelecer relação pedagógica com estes alunos;
  - conhecer formas de controlar e regular os seus comportamentos.

Estes resultados mostram que os docentes parecem ter noção das necessidades formativas para uma melhor resposta aos alunos com esta problemática, verificando-se que são percecionadas necessidades que se enquadram em áreas mais generalistas, mais ao nível da intervenção educativa: técnicas pedagógicas; adaptação do currículo; avaliação das aprendizagens e outros do âmbito mais “especialista” enquadradas sobretudo nas áreas do conhecimento da problemática e da relação pedagógica com estes alunos. O facto dos DER assumirem estas necessidades de formação leva-nos a crer que sentem que as suas práticas em sala de aula são limitadas pela formação que não têm. Por outro lado, o facto dos DEE identificarem nos colegas de ER as mesmas necessidades de formação que os próprios, leva-nos a considerar que existe aqui uma sintonia em termos da percepção do que se passa nas salas de aula e do que é esperado dos DER. Contudo, verificámos que os DEE percecionam necessidades que na nossa opinião, têm mais a ver com o que é esperado dos próprios e não tanto dos DER. Pensamos que isto pode ter

acontecido devido ao conhecimento específico que os DEE têm sobre estes alunos e as suas necessidades, sendo as suas perceções muito coladas ao aluno, enquanto ser individual, e não tanto ao aluno enquanto elemento de um grupo (turma).

Ambos os grupos de docência manifestaram interesse por dinâmicas formativas de longa duração, em detrimento de cursos de formação mais curtos. Consideram que esta oferta deve partir dos próprios Agrupamentos de Escolas onde os docentes exercem funções e/ou dos Centros de Formação de Escolas que os integram, o que denota a preferência por formações centradas nas realidades concretas dos docentes. Manifestam ainda preferência por ações centradas em estudos de caso com planeamento de intervenções pedagógicas personalizadas e discussão de casos entre docentes e técnicos que permitam um acompanhamento e supervisão do trabalho desenvolvido. Estes resultados vão ao encontro do que é defendido por Madureira e Leite (2007) que referem que a investigação acerca das necessidades de formação para a inclusão mostra a pertinência de se desenvolverem processos de formação individualizados que tenham por base a análise e problematização da intervenção profissional do professor. É, como é referido por Nóvoa (1991, p.71) uma formação que não se restringe a “mobilizar a experiência apenas numa perspetiva pedagógica, mas também num quadro concetual de mobilização de saberes”. É uma perspetiva de formação alicerçada na experiência partilhada pelos diversos profissionais, desenvolvida também em contextos de prática e decorrente da entreajuda na prática da profissão. É uma formação que remete para o conhecimento, experiência e expectativa dos profissionais, desenvolvida tanto no contexto escolar como fora deste (Day, 1999).

O facto de os professores terem manifestado interesse por este tipo de dinâmicas, faz-nos crer que percecionam a formação como uma forma de acompanhamento do trabalho que desenvolvem em sala de aula, procurando através da mesma, sentirem-se apoiados e guiados. Isto vai ao encontro do que é referido por David (2017, p.44) quando sugere algumas medidas que poderiam contribuir para atingir o objetivo de formar professores inclusivos: “Dar à formação em serviço um cariz de supervisão pedagógica”. Precisamos que os professores, que são os profissionais que estão na “linha da frente” das dificuldades, tenham supervisão e apoio para o desenvolvimento da sua profissão.”

Por sua vez, os DEE consideram que a formação que detêm para o exercício da sua atividade profissional é fruto, sobretudo, da formação continua que fizeram, por sua iniciativa e que, em todos os casos, foi suportada financeiramente pelos mesmos. Segundo estes, esta formação deu conhecimentos da problemática e de formas de intervenção,

permitiu o desenvolvimento profissional através do contacto com outros colegas e através de pesquisas individuais realizadas no âmbito da mesma. A autoformação, nomeadamente através da troca de experiências e materiais entre colegas, bem como através de pesquisas individuais, na internet, é referida como outra forma de desenvolvimento profissional. Para alguns autores (Fullan e Hargreaves, 2000 e Lima 2002) o que aqui é designado de autoformação é, no entendimento dos mesmos, designado de trabalho colaborativo superficial e pouco contribui para o desenvolvimento profissional dos professores.

Os DEE não atribuem significado à formação especializada, considerando que esta não os preparou para a prática, identificando como aspetos limitativos o facto de ser demasiado teórica e de não ser verdadeiramente especializada, logo não os especializou.

Apenas um docente refere que a formação especializada lhe deu alguns conhecimentos para a prática, contudo apenas ao nível do trabalho com os pais dos alunos.

Talvez por não se sentirem verdadeiramente especialistas refiram que, na relação profissional que tem com os DER, sintam que o apoio que dão aos mesmos é condicionado não só pela falta de ferramentas e materiais e pela falta de tempo para trabalharem em conjunto, mas também pela falta de conhecimentos específicos nesta área. Com efeito, torna-se patente, em diversos estudos (Porter & Ainscow, 1997; Perrenoud, 2000; Madureira & Leite, 2003, cit. por Rodrigues-Lima, 2007), que o trabalho colaborativo entre os docentes se assume com um critério essencial, para a eficácia das respostas aos alunos com NEE. Por outro lado, os DEE consideram que não faz parte das suas funções darem formação aos DER, por sentirem que não têm legitimidade nem conhecimentos para tal.

O trabalho colaborativo entre os professores, enquanto possibilidade que oferece para que os mesmos possam enfrentar os inúmeros desafios que se lhes colocam, tem sido considerado uma mais valia (Hargreaves, 1998; Fullan & Hargreaves, 2000, 2001; Lima, 2002; Hargreaves & Fink, 2007; Damiani, 2008). Contudo, o facto de durante muitos anos, ter predominado nos ambientes educativos a cultura de solidão no quotidiano dos professores (Correia & Matos, 2000) tem originado resistências por parte dos professores (Pérez Gomes, 2001; Fullan & Hargreaves, 2000; Formosinho e Machado (2008).

Segundo Hargreaves (1998), o trabalho colaborativo entre professores pode decorrer de relações espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento difundindo-se no tempo e no espaço ou serem na natureza imprevisível.

Os estudos sobre esta temática valorizam todas as formas de cooperação (Fullan & Hargreaves, 2000, 2001; Lima, 2002). Contudo há diferenças entre elas, distinguindo-

se entre o trabalho colaborativo superficial e o efetivo trabalho de conjunto. No 1º caso enquadram-se as interações que se restringem à troca de informações e de materiais, o que acaba por contribuir de forma pouco significativa para o desenvolvimento profissional dos professores. No 2º caso, enquadram-se o trabalho conjunto através da docência em equipa, a planificação conjunta, a investigação-ação, o acompanhamento continuado de colegas e a tutoria, entre outros. Estas, segundo Fullan e Hargreaves (2000) e Lima (2002) podem contribuir para a qualificação profissional pois implicam a mobilização de saberes e o diálogo para a tomada de decisões.

Uma reflexão sobre esta temática, não pode ignorar consequências de relações superficiais, ainda mais quando se trata de professores que trabalham com os mesmos alunos, ainda que em circunstâncias diferentes. O facto de não existir articulação, planificação conjunta, análise refletida dos processos de ensino e aprendizagem, avaliação conjunta, não só não favorecem o desenvolvimento profissional dos docentes, como também, originam graves deficiências nos processos educativos dos alunos e no atendimento imediato aos mesmos.

Embora os DEE não sejam os sujeitos principais deste estudo, optámos, como já referimos antes, por os ouvir também relativamente às suas próprias necessidades de formação, de forma a podermos tecer algumas considerações relativamente às diferenças ou semelhanças em relação ao que foi referido pelos docentes de ensino regular e ainda por estes mesmos docentes de educação especial em relação aos docentes de ensino regular. Curiosamente, os resultados mostram que as necessidades de formação percebidas pelos docentes de educação especial, em relação aos próprios, são congruentes com as necessidades de formação dos docentes de ensino regular, acima mencionadas. A essas acrescentam apenas três áreas, mais específicas: utilização de software específico para estes alunos; avaliação inicial feita aos alunos para integração na EE e definição das medidas de apoio, e formas de trabalho em equipa;

Os resultados mostram que nas reações, atitudes e interações dos professores é visível o desconhecimento das características gerais da problemática das crianças e das formas de comunicar e intervir pedagogicamente com elas, tendo ambos os grupos de docência entrevistados salientado sentir necessidade de aprofundar estas áreas por via da formação.

No entanto, esse conhecimento, ainda que essencial, não é suficiente como vimos antes a natureza da profissão docente não se compadece com a mera aplicação de conhecimentos ou a transposição de técnicas aprendidas na formação; pelo contrário,

exige a capacidade de, face a situações concretas, mobilizar integradamente conhecimentos de diferentes origens e áreas do saber e decidir formas de atuação adequadas. Essa capacidade desenvolve-se ao longo de todo o percurso profissional do professor, como salienta Rodrigues (2001, pp79-80),

“a gestão inclusiva de uma classe só poderá ser adquirida através de uma prática continuada, refletida e coletiva (...). O desenvolvimento de competências para a Educação Inclusiva, ainda que possa ter uma fase de sensibilização na formação inicial, só poderá ser plenamente assumido ao longo de uma prática em serviço (...).

Sobressai destes resultados a uniformidade dos modos de organização e ensino nas diferentes turmas. Essa uniformidade de práticas entre os professores observados tem continuidade na orientação curricular para a uniformização dos alunos. Com efeito, é notória a adoção, pelos professores, de formas de organização e gestão curricular orientadas no sentido da uniformização, procurando que todos os alunos atinjam os objetivos realizando as mesmas tarefas, ao mesmo tempo. Num modelo deste tipo, qualquer tentativa de diferenciação torna-se inevitavelmente discriminativa ou, para usar a nomenclatura de Sousa (2010), torna-se uma “diferenciação estratificada”.

A inclusão não é conciliável com um modelo organizativo e pedagógico uniformizador e predominantemente unidirecional que se consolidou no séc. XIX, centrado na homogeneidade das turmas e com claras finalidades seletivas. Pelo contrário, exige uma diferenciação curricular consistente e implica “a reconstrução da estrutura organizativa do trabalho de ensinar e aprender (...), tomando a diversidade como referente da organização e não como desvio a uma norma tornada insignificativa na escola de hoje” (Roldão, 2003, p. 164). Ao nível da sala de aula, esse novo referente requer sobretudo a diversificação das formas de organização do espaço e do grupo, das estratégias e atividades e da própria comunicação professor/alunos. Mas para que essa diversificação atinja resultados, é necessário que esteja alicerçada em processos de planeamento curricular que partam da análise das situações pedagógicas e deem origem a escolhas de percursos de ação conscientes, intencionais e sequencializados face aos objetivos de aprendizagem pretendidos.



## CONCLUSÕES

Chegou o momento de, tendo por base o trabalho que está para trás, proceder à apresentação das principais conclusões do estudo tendo em conta as questões que o nortearam, bem como os objetivos que o orientaram. Mais adiante explicitamos as limitações do estudo e enunciamos possíveis perspetivas de investigação futura.

A investigação materializou-se no campo das práticas de inclusão de alunos com PEA no ER com o objetivo de identificar necessidades de formação dos DER para o apoio à aprendizagem e inclusão destes alunos.

O estudo desenvolveu-se através de uma metodologia qualitativa, sendo a população alvo os DER de turmas que integram alunos com PEA, no 1º ciclo do ensino básico, em três Agrupamentos de Escolas, localizados no distrito de Setúbal, que integram UEE. Os DEE participaram neste estudo enquanto sujeitos secundários ou informantes, pois embora a investigação não tenha recaído sob os mesmos, o seu contributo foi considerado importante para a compreensão e clarificação do “fenómeno” em estudo.

Tendo em consideração a linha metodológica que escolhemos, utilizámos como técnica de recolha de dados a observação naturalista, a entrevista semiestruturada e a análise documental. O facto de termos recorrido a diferentes instrumentos de recolha de dados, assim como o contraste plural de fontes e a triangulação, permitiram enriquecer os resultados e, conseqüentemente, as descrições e interpretações acerca dos mesmos, possibilitando assim uma maior apropriação e compreensão da realidade em estudo.

Conscientes de que não há generalizações possíveis nem respostas circunscritas, mas sim respostas reveladoras de possíveis indicadores, retomamos as questões que suscitaram esta investigação:

**Quais as conceções dos docentes acerca da inclusão de alunos com PEA nas Escolas de ER? Que vantagens e desvantagens apontam? Que problemas e dificuldades encontram?**

As conceções dos docentes de ER e de EE relativamente à inclusão de alunos com PEA nas escolas de ER são coincidentes e, embora reflitam aspetos mais e menos favoráveis, parecem não pôr em causa a inclusão destes alunos enquanto conceção desta resposta educativa. Portanto, os docentes aceitam que os alunos com PEA devem frequentar as escolas regulares, o que parece evidenciar que os problemas que podem

decorrer da inclusão destes alunos não resultam de valores ou crenças pessoais, mas antes de incapacidades profissionais ou decorrentes do próprio modelo de inclusão adotado.

A contribuição da UEE enquanto recurso facilitador da inclusão destes alunos, por ser um espaço complementar à sala de aula, onde os alunos podem permanecer parte do tempo letivo, e também por ser um recurso de apoio à presença do aluno na sala de aula, através do acompanhamento do mesmo pelos DEE pelo AO da UEE, é um aspeto bastante valorizado pelos docentes. No entanto, apesar de considerarmos que as UEE podem realmente ter esta vantagem, parece-nos que a forma como os docentes percecionam este recurso acaba por ter, em alguns casos, um efeito contrário ao esperado. Em vez de ser um recurso de apoio à inclusão do aluno na sala de aula, é o principal recurso ao serviço do aluno, sendo a sala de aula um recurso complementar à UEE. Esta solução acaba também por levar a que os DER se desresponsabilizem pelo desenvolvimento das aprendizagens destes alunos, não investindo na planificação e no desenvolvimento de atividades que os incluam ou mesmo que sejam específicas para estes, mas deixando essa tarefa, na maior parte das vezes, a cargo dos docentes da UEE, tal como podemos ver nas observações realizadas em sala de aula.

Os docentes apontam várias vantagens relativamente à inclusão destes alunos, que têm a ver sobretudo com aspetos positivos que decorrem da inclusão, tanto para os próprios alunos com PEA como para os restantes. Contudo, verificámos que a maioria dos aspetos referidos a este nível se situa no campo do desenvolvimento socio-afetivo de todos os alunos, o que denota a importância dada à componente social e afetiva, em detrimento da vertente académica, muitas vezes descurada nos percursos educativos destes alunos.

A inclusão destes alunos é ainda percecionada como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional para os docentes que destacam a gratificação que nutrem por poderem trabalhar com estes alunos, não só por sentirem que esta experiência contribui para o seu crescimento profissional como também por poderem sentir o afeto e reconhecimento dos alunos.

Foram também identificadas algumas desvantagens relativamente à inclusão destes alunos nas escolas regulares, as quais evidenciam que as conceções de ambos os grupos de docência, no que se refere a esta matéria, são também coincidentes. Ambos referem o facto da escola nem sempre ter respostas educativas eficazes para estas problemáticas e ainda o facto destes alunos perturbarem o normal funcionamento das turmas. Os DEE acrescentam ainda aspetos menos favoráveis para os DER que têm estes

alunos nas turmas, os quais têm a ver com a maior exigência na planificação e organização das atividades da turma e também com uma maior necessidade de se formarem e atualizarem enquanto docentes.

Parece-nos que as concepções dos DER relativamente à inclusão dos alunos com PEA acabam por pôr em causa a resposta dada pelos próprios ao centrarem muito do trabalho desenvolvido na UEE, não só enquanto espaço físico onde os alunos podem estar parte do dia, como recurso de apoio ao tempo em que estão em sala de aula, através do apoio do DEE ou da AO. Por outro lado, os DER parecem colocar-se fora do próprio sistema que, segundo os próprios pode estar a excluir os alunos em vez de os incluir o que nos leva a crer que os docentes não têm noção da importância da sua ação para que o “sistema” não exclua.

Os DER sentem-se desapoitados na sua ação em sala de aula, tanto por não poderem contar com a presença dos DEE na sala de aula, apoiando-os a eles e aos próprios alunos com PEA, situação que podemos confirmar nas práticas observadas, como por não terem oportunidade de trabalhar, por incompatibilidade de horários e tempos para o efeito, com estes docentes e com os técnicos que apoiam os alunos, com quem não têm praticamente relação profissional. Esta situação, por si mesma, reflete bem a ineficácia da operacionalização deste modelo de inclusão e justifica grande parte das dificuldades sentidas pelos DER sendo simultaneamente responsável pela resistência à inclusão por parte destes, referida pelos DEE, nomeadamente por se desresponsabilizam das suas funções, deixando os alunos entregues à responsabilidade dos DEE.

Os DER revelam ainda dificuldades que decorrem das próprias características destas crianças e da sua incapacidade em lidar com as mesmas, como também de aspetos resultantes da organização do processo ensino-aprendizagem de toda a turma, incluindo o aluno com PEA. Por sua vez os DEE manifestam dificuldades que se prendem com características próprias destes alunos, nomeadamente questões de comportamento e comunicação e também dificuldades respeitantes à definição do currículo específico e da avaliação dos alunos. As dificuldades de ambos os grupos de docência parecem-nos advir sobretudo da inexistência de trabalho colaborativo entre os vários intervenientes e também de um conhecimento mais específico acerca das características destes alunos e de formas de intervenção pedagógica com as mesmas. O facto dos DER não terem salas de aula organizadas tendo em conta as necessidades destes alunos e de privilegiarem dinâmicas de ensino tradicionais, transmissivas, pouco flexíveis e que não enquadram os alunos com PEA, contribui também para as dificuldades sentidas.

**Será que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes contribuem para a inclusão de alunos com PEA nas salas de aula? De que modo?**

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos DER não contribuem, definitivamente, para a inclusão destes alunos nas turmas. Embora a presença dos alunos não seja, em nenhum dos casos, a tempo inteiro nas salas de aula, o que poderia influenciar um maior investimento por parte dos docentes no tempo de atenção a estes alunos quando estão efetivamente nas turmas, na verdade isso não acontece. Por outro lado, embora os resultados permitam questionar a inclusão destes alunos nas salas de aula, eles mostram também o esforço que alguns docentes fazem para exercer realmente a função de ensinar estes alunos e as dificuldades dessa tarefa, que se torna impossível num modelo pedagógico que não comporta diferenças.

Além do modelo pedagógico não ser o mais adequado, as respostas dadas em termos de acompanhamento também não nos parecem as melhores. Notando-se uma desresponsabilização por parte de alguns DER relativamente ao desenvolvimento das aprendizagens destes alunos, deixando-os à mercê do apoio das AO da UEE que tendem a ser o principal recurso humanos, à disposição do alunos com PEA e dos DER.

No que diz respeito à relação pedagógica estabelecida, concluímos que a interação dos professores com o grupo não inclui, na maioria das vezes, o aluno com PEA. A interação do professor com este aluno é geralmente direcionada e muito reduzida, limitando-se ao controle procedimental relacionado quer com o comportamento, quer com a realização das atividades. Na verdade, é possível afirmar que raramente se estabelece uma verdadeira comunicação entre as docentes e os alunos com PEA, notando-se algum distanciamento entre o DER e o aluno com PEA, particularmente visível quando este é acompanhado pela AO dentro da sala.

O facto de o aluno não estar sempre na sala de aula, ou de quando está, estar acompanhado, pode, no nosso entender, ter influência não só na forma como o aluno está na sala de aula, como na forma como os restantes colegas sentem a sua presença e até na forma como o professor percebe a presença do aluno acabando, em alguns casos, por o ver como um elemento “a mais” e não como um elemento integrante daquela turma. Por outro lado, o facto dos DEE, em alguns casos enviarem para a sala de aula trabalho previamente preparado da UEE, sem qualquer planificação ou articulação com o DER, contribui, para que o DER se desresponsabilize pelo aluno e o veja como o tal elemento “a mais”. Para tal contribui também, o facto de os DEE não apoiarem a inclusão do aluno

na sala de aula. De facto, em nenhuma das aulas observadas constatámos a presença deste recurso nas salas de aula, o que contraria a filosofia do próprio modelo e também nos sugere o questionamento das percepções que os DEE têm relativamente às suas funções.

Estamos assim perante um modelo organizativo e pedagógico onde não é possível, por muito boa vontade que se tenha, incluir verdadeiramente um aluno com PEA e, tal como já referimos, certamente responsável por muitas das dificuldades sentidas.

**Será que consideram que a formação que tiveram os preparou para as funções que têm que desempenhar enquanto docentes de todos os alunos e de alunos com PEA em particular?**

Para a inclusão dos alunos com NEE em geral e com PEA em particular, é necessário que os docentes se sintam confiantes no seu próprio conhecimento profissional, situação que não se confirma pelos resultados deste estudo.

Os DER consideram que a formação que tiveram, de um modo geral, não os preparou para o trabalho que têm agora que desempenhar nem na formação inicial, nem na formação em continua.

Por sua vez, os DEE não atribuem significado à formação especializada, considerando que esta não os preparou para a prática, referindo que a formação que detêm para o exercício da sua atividade profissional é fruto, sobretudo, da formação contínua que fizeram, por sua iniciativa e que, em todos os casos, foi suportada financeiramente pelos mesmos. Ambos os grupos de docência referem práticas de autoformação como positivas para o seu desenvolvimento profissional.

Os DEE são da opinião que os DER não estão preparados para incluir alunos com PEA nas suas turmas tanto por não terem conhecimentos relativamente à problemática e a formas de intervenção pedagógica, como por não se sentirem comprometidos com a inclusão efetiva destes alunos nas turmas. Isto mesmo é confirmado pelas observações de sala de aula, que mostram a dificuldade dos DER em trabalhar com estes alunos e, sobretudo, em se relacionarem com eles.

**Que conceções têm os docentes relativamente à formação que consideram necessária para a inclusão dos alunos com PEA nas turmas e nas Escolas? E para trabalhar especificamente com estes alunos?**

Os resultados do estudo levam-nos a crer que ambos os grupos de docência têm consciência da importância de determinadas competências para que possam responder de forma adequada às necessidades de todos os alunos.

Tanto os DER como os DEE consideram que para trabalhar com alunos com estas características devem ser detentores de competências derivadas do saber profissional e outras de qualidades pessoais, nestas últimas incluem características que são próprias da personalidade de cada pessoa, o que nos leva a crer que na opinião destes docentes, a formação pessoal de cada um pode condicionar a prática profissional e, nesta lógica, nem todos podem ser professores destes alunos, não só por não serem detentores de conhecimento e competências profissionais, mas também por não terem determinadas competências a nível pessoal.

Os DER percecionam tanto necessidades que se enquadram mais na área da intervenção educativa, como outras de âmbito mais “especialista” enquadradas sobretudo nas áreas do conhecimento da problemática e da relação pedagógica com estes alunos. Os DEE referem também percecionam nos DER necessidades nas áreas identificadas pelos próprios. As observações realizadas em sala de aula permitiram confirmar as necessidades de formação percecionadas pelos docentes e também identificar outras, que não tendo tido expressão direta nos discursos dos mesmos, acabam por estar implícitas nas dificuldades que dizem ter. Os resultados do estudo permitiram-nos assim identificar necessidades de formação dos DER, tal como nos propusemos, que se podem subdividir em três grandes áreas:

I- Organização, planeamento e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de todos os alunos

*(i) Organização e gestão do ambiente educativo:*

- Planificação do processo ensino-aprendizagem
- Organização do espaço físico tendo em conta a diversidade existente na sala;

*(ii) Intervenção educativa em sala de aula:*

- Diferenciação pedagógica;
- Flexibilidade curricular;
- Metodologias e dinâmicas de trabalho interpares, em sala de aula;
- Utilização de instrumentos de autorregulação dos alunos e das atividades;
- Utilização de metodologias de organização do ensino estruturado;

## II- Organização e gestão de ambientes educativos inclusivos

### *(i)Estratégias de trabalho colaborativo (docentes/técnicos/família)*

Responsabilidade partilhada na inclusão do aluno com PEA;

Envolvimento da comunidade educativa no processo de inclusão;

### *(ii)Diversificação das respostas educativas para o aluno com PEA;*

## III- Especificidade das PEA

Compreensão da Perturbação;

Conhecimento de estilos de aprendizagem de alunos com PEA;

Intervenção educativa com alunos com PEA:

- Conhecimento de técnicas pedagógicas;
- Construção e adaptação de materiais;
- Adaptação do currículo;
- Avaliação das aprendizagens;
- Comunicação e desenvolvimento da linguagem.

Relação pedagógica:

- Estratégias para estabelecer relação pedagógica com estes alunos;
- Controle e regulação dos comportamentos destes alunos.

Relativamente às modalidades formativas desejadas, ambos os grupos de docência manifestaram interesse por dinâmicas formativas de longa duração, em detrimento de cursos de formação mais curtos. Consideram que esta oferta deve partir dos próprios Agrupamentos de Escolas onde os docentes exercem funções e/ou dos Centros de Formação de Escolas que os integram, o que denota a preferência por formações centradas nas realidades concretas dos docentes. Manifestam ainda preferência por ações centradas em estudos de caso com planeamento de intervenções pedagógicas personalizadas e discussão de casos entre docentes e técnicos que permitam um acompanhamento e supervisão do trabalho desenvolvido.

O facto dos professores terem manifestado interesse por este tipo de dinâmicas, faz-nos crer que percecionam a formação como uma forma de supervisão procurando através da mesma, sentirem-se apoiados nas suas práticas. Por outro lado, o facto de assumirem as necessidades de formação já descritas leva-nos a crer que sentem que as suas práticas em sala de aula são limitadas pela formação que não têm e veem na formação

de professores um meio para desenvolverem competências, conhecimentos que lhes permitam dar resposta às necessidades dos alunos com PEA e consequentemente à inclusão destes nas turmas.

Embora tenhamos optado por não apresentar aqui as necessidades de formação referidas pelos DEE, em relação aos próprios, por não ser esse o objetivo do estudo, pelos resultados que já discutimos, podemos afirmar que estes docentes não se sentem capacitados nem legitimados para dar formação aos DER, o que nos leva a crer que embora estas dinâmicas formativas devam partir de “dentro da escola”, os formadores devam ser externos, a não ser que nos próprios Agrupamentos de escolas existam docentes que exerçam simultaneamente funções ao nível da formação de professores e que, se reconheçam e sejam reconhecidos, pelos outros docentes, para o efeito.

Chegada a esta fase da investigação importa referir que, embora os resultados da mesma não tragam soluções imediatas para a efetiva inclusão de alunos com PEA nas escolas regulares, permitem concluir que no caminho para a inclusão destes alunos, a formação de professores é, definitivamente, um aspeto a considerar. Os resultados permitem também perceber que esta é uma questão que transborda o atendimento específico de que necessitam os alunos com PEA, estendendo-se a todos os alunos da turma e às próprias dinâmicas da escola. De facto, embora tenhamos identificado claramente necessidades de formação ao nível da resposta educativa para estes alunos, os resultados permitiram perceber que esta resposta está enquadrada na resposta dada a toda a turma, a qual, deixa transparecer dinâmicas muito coladas ao ensino tradicional, centradas na noção de currículo enquanto programa, em metodologias transmissivas onde impera a díade professor - aluno. Importa pois, não só investir na formação em serviço dos docentes, mas também repensar toda a lógica da formação inicial responsável por muitas das dinâmicas observadas em sala de aula.

Numa perspetiva conclusiva, é ainda imperativo assumir algumas das limitações inerentes ao estudo desenvolvido, que agora se conclui. Assim, a escassa investigação na área, especialmente sobre a formação de professores para a inclusão e atendimento específico a alunos com PEA dificultou a construção do quadro teórico e conceptual no campo de que nos ocupámos na investigação.

No que se refere às limitações no processo de recolha e análise de dados, a dimensão da população que pretendíamos inicialmente estudar e o pouco tempo útil disponível, uma vez que este trabalho foi acumulado com as exigências da nossa atividade



profissional, obrigou-nos a (re)definir estratégias. Inicialmente tínhamos previsto entrevistar também os Diretores dos Agrupamentos e os pais dos alunos com PEA, bem como observar as práticas desenvolvidas nas UEE, situação que apenas levamos a cabo no Agrupamento A, pois, face aos constrangimentos logísticos e temporais, optámos por orientar o estudo apenas para as Necessidades de Formação dos DER, mantendo como sujeitos informantes os DEE e abandonando os restantes (pais e diretores).

O facto de haver um desfasamento temporal entre a recolha dos dados e o término deste trabalho não tem, na nossa opinião, implicações nos resultados a que chegámos pois consideramos que as condições de trabalho dos professores e o atendimento a estes alunos mantem-se inalterado. Este desfasamento temporal teve a ver, sobretudo, com a imprevisibilidade das situações que a vida nos oferece e que nos obrigou a suspender tudo, incluindo atividade profissional, durante quase três anos. O facto de termos optado por realizar o doutoramento a tempo parcial permitiu que este tempo de paragem não tivesse implicações no prazo administrativamente concedido para a sua realização.

Tendo em conta os resultados a que chegámos consideramos que este estudo, cumpre o seu objetivo principal e, neste sentido, pode dar um contributo para a definição de um Plano de Formação que vise desenvolver nos DER competências para trabalharem em ambientes inclusivos, no geral, e com alunos com PEA a nível mais particular.

Embora a amostra seja limitada pois o estudo foi circunscrito a três Agrupamentos de Escolas, pensamos que estes resultados podem ser representativos da realidade dos vários Agrupamentos que integram alunos com PEA, uma vez que, se olharmos para os resultados obtidos em cada um dos Agrupamentos de Escolas, percebemos que não existem diferenças significativas nem ao nível das perceções dos professores nem das observações que realizámos em sala de aula.

Considerando os dados recolhidos, os resultados encontrados e as conclusões tecidas entendemos pertinente o desenvolvimento de novos estudos com a intenção de produzir e congregar conhecimento conceptual e empírico na área. Por acreditarmos na pertinência da investigação desenvolvida, e conscientes de que muito há para investigar, recomendamos que se organize e disponibilize, para um grupo significativo de DER que tenham nas suas turmas alunos com PEA, um Programa de Formação que tenha em conta as Necessidades de Formação identificadas neste estudo, e que possa ser monitorizado de forma a avaliar a sua adequabilidade e pertinência tanto durante a sua realização como após a mesma, nas práticas desenvolvidas pelos DER.

Cremos que os resultados deste estudo podem ainda ter outras aplicações, nomeadamente ao nível da (re)definição do currículo de formação de professores e respetivos programas das Unidades Curriculares dos cursos que habilitam para a docência no Ensino Básico.

Para terminar queremos apenas acrescentar que, independentemente dos contributos futuros que este estudo possa dar, os quais já não estão só nas nossas mãos, a nível imediato o mesmo surtiu já o efeito de nos possibilitar uma experiência, uma visão e um saber muito maior do que aquele que tínhamos no início do processo de investigação- este é o nosso ganho e com ele, podemos influenciar muitas práticas e consequentemente contribuir para a inclusão, efetiva, de muitos alunos.

*.IUQA ANIMERT OÃN OHNIMAC O*

*O CAMINHO NÃO TERMINA AQUI.*



## Bibliografia

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (2009). *Tornar a Educação Inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada*. In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland & D. Barreiros (Org.), *Tornar a Educação inclusiva*. pp. 11-21. Brasília.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. and West, M. (2012). *Making schools effective for all: rethinking the task*. *School Leadership & Management*, 32 (3). pp. 197-213
- Ainscow, M., & Miles, S. (2013). *Desarrollando sistemas de educación inclusiva. Cómo podemos hacer progresar las políticas de educación?* In C. Giné (Coord.), D. Duran, J. Font, & E. Miquel, *La educación inclusiva. De la exclusion a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori Editorial, S.L.
- Ainscow M. (2016). *Struggles for equity in education*. Abingdon.
- Albarelo, L. et al. (1997). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva.
- Allan, J & Slee, R (2008). *Doing inclusive education research*. Rotterdam: Sens Publishers.
- Amado, J.; Ribeiro, F.; Limão, L. & Pacheco, V. (2003). *A escola e os alunos institucionalizados*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Andrade, M. (1999). *Introdução à metodologia do trabalho científico*. São Paulo. Editora Atlas S/A.
- Batten & Daly (2006). *Autism and education in Scotland: The reality for families today*. Glasgow: National Autistic Society.
- Barroso, J. (1999). *Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: construção da autonomia e gestão do currículo*. Em: Fórum Escola, Diversidade e Currículo, pp. 79-92, Lisboa: Ministério da Educação.
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). *Reconsidering research on teachers' professional identity*. *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 107–128.
- Black, P. & Wiliam, D (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education* 5(1) pp. 7-71.

- Bogdan, Robert C. e Biklen, Sari Knopp (1994). *Investigação Qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T.; Ainscow, M. *Index for inclusion – developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE, 2002.
- Bransford, J.; Darling-Hammond, L.; Lepage, P. (2005). In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Org.) *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey Bass. pp. 1-39.
- Bryson SE, Smith IM, (1998). *Epidemiology of autism: prevalence, associated characteristics, and implications for research and service delivery*. Ment Retard Dev Disabil Res Rev. 4. pp. 97-103.
- Candeias, A.A., Almeida, L.S., Reis, T.A. & Reis, M.S. (2007). *Avaliação dinâmica do potencial cognitivo dos alunos com baixo desempenho escolar*. Psicologia e Educação, 6. pp. 7-18.
- Candeias, A.; Trindade, M.N. e tal., (2009). *Inclusive Assessment: From theory to practise in some European countries*. In A.A. Candeias et al. (Coor.), *Proceedings of Iris Conference: Changing Practices in Inclusive Schools*. CD. Rom.
- Capucha, L. (2010). *Inovação e justiça social. Políticas ativas para a inclusão educativa*. Sociologia, problemas e práticas, 63. pp. 25-50
- Carvalho, P. (2003). *Reflectir a Integração*. Viseu: Instituto Piaget.
- Catrola, M. (2010). *Aprender com os outros uma estratégia para a inclusão de um aluno com autismo*. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa. Disponível em: Acedido em 22 de Maio de 2014 em <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1238/TESE%20-%20FINAL%20-%20Junta%20-%20vf.pdf?sequence=1>.
- Cavaco, N. (2009). *O profissional e a educação especial. Uma abordagem sobre o autismo*. Santo Tirso: Editorial novembro.
- César, M. (2003). *A Escola Inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos*. Em Rodrigues, D. (org.), *Perspetivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*, Porto Editora. pp. 117-149.
- Clark, D. M. (1986). *A cognitive approach to panic*. *Behaviour Research and Therapy*, 24(4), 461–470. Acedido a 3 de abril de 2016 em: [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(86\)90011-2](https://doi.org/10.1016/0005-7967(86)90011-2).
- Cochran-Smith, M. e Zeichner, K. (2005). *Studying Teacher Education*. Executive Summary. Washington: AERA.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Coll, C.; Palácios, J.; Marchesi, A. (1995) Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Conceição, C. e Sousa, Óscar de. *Ser professor hoje: O que pensam os professores das suas competências*. *Rev. Lusófona de Educação* [online]. 2012, n.20, pp.81-98.
- Correia, L. M. (2001). *Educação inclusiva ou educação apropriada?* Em David Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma escola inclusiva*. Porto Editora. pp.123-142.
- Correia, L. M. (2001a). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para professores e Educadores*. Porto: Porto Editora
- Cortesão, L. (2000). *Ser Professor: Um ofício em risco de extinção? – Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, A. (1996). *A Escola Inclusiva: do Conceito à Práticas*. Lisboa: I.I.E. Inovação 9: 151-163.
- Coutinho, M.C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Almedina.
- Cumine,V. Leach, J. e Stevenson, G. (2006). *Compreender a Síndrome de Asperger*. Porto. Porto Editora.
- Daniels, H. and Porter, J. (2007). *Learning needs and difficulties among children of primary school age: definition, identification, provision and issues*. Other.
- Dawson G, Osterling J. Early (1997). *Intervention in autism*. In Guralnick MJ, ed. *The Effectiveness of early intervention*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes publishing Co.pp.307-326.
- De Ketele, J., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados, Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos* Instituto Piaget, Coleção Epistemologia e Sociedade, Lisboa.
- DGIDC (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. ME. Lisboa.
- DGIDC (2008a). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro autista- Normas Orientadoras*. ME.Lisboa.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora

- Echeita, G. (2013). *Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado*. In C. Giné (coord.), D. Duran; J. Font, E. Miquel. *La educación inclusiva. De la exclusion a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori Editorial, S.L.
- Erickson, F. Métodos cualitativos de investigación. In: Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza, II*. Barcelona- Buenos Aires-Mexico: Paidós, 1989, p. 195-299.
- Esteves, Manuela (2009). *Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores*. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 8: 37-48 Acedido a 3 março, 2012 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Estrela, M.T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fielding & Moss (2011). *Radical education and the common school: a democratic alternative*. London, UK: Routledge.
- Filipek, P.A., Accardo, P.J., Baranek, G.T. et al. *J Autism Dev Disord* (1999) 29: 439. Acedido em abril 2013 em <https://doi.org/10.1023/A:1021943802493>
- Flores, M. A. (2017). *Contributos para (re)pensar a formação de professores. Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva. II*, pp. 773-810. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Flores, J. (1994). *Analisis de datos cualitativos- aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU
- Florian, L. and Black-Hawkins, K. (2011) *Exploring inclusive pedagogy*, *British Educational Research Journal*, 37 (5): 813-828.
- Frederickson, N., Jones, AP & Lang, J. (2010). *Inclusive provision options for students on the autistic spectrum?* *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (2): 63-73.
- Fullan, M. ; Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Garcia, T.B. & Rodriguez, C.M. (1997). *A Criança Autista*. In: Bautista, R. (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Garcia, Carlos Marcelo. (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

- Gilberg C., Coleman M. Clinical Diagnosis. (2000). In Gilberg C, Coleman M, (eds). *The Biology of autistic Syndromes* (3rd ed). Cambridge: Mac Keith press: 4-38
- Gómez, P. A. (1992). *O pensamento prático do professor – A formação do professor como Profissional Reflexivo*. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e autores, p.93-114.
- González-Gil; Martín. (2011). *Uma experiência internacional de formação de professores para a inclusão*. Em: Revista Lusófona de Educação. 19: 25-36.
- Grawitz, M., (1996). *Méthodes des sciences sociales*. Paris. Delloz.
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o autismo- estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.
- Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). *What does 'inclusion' mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools?* Journal of Research in Special Educational. 8 (3):132-140
- Krueger, R. (1994). *Focus Group: a practical guide for applied research*. 2 ed. Thousand Oaks: Sage publications.
- Latas, Ângelos (2011). *O desenvolvimento local : um argumento para uma educação mais inclusiva*. In Educação inclusiva : dos conceitos à práticas de formação. org. David Rodrigues. Lisboa: Instituto Piaget. Colação Horizontes Pedagógicos 14:17-28.
- Le Boterf, Guy (1997). *De lá compétences à lá navigation professionnelle*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Leite, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Leite, T. (2016). *Formação de Professores para a Inclusão. Conferência apresentada no Congresso Internacional Escola Inclusiva - Educar e formar para a vida independente*, organizado pela CERCICA, Cascais, 3 dezembro.
- Lima, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, C. (2012). *Perturbação do Espectro Autista- manual de intervenção*. LIDEL.
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2009). *Evaluación Educativa (Segunda Edición)*. Madrid: Alianza Editorial .
- Ludke; Marli (1987). E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- Lourenço, D., & Leite, T. (2015). *Práticas de inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista*. Da Investigação às Práticas, 5(2), 63-86



- Lourenço, D., & Leite, T. (2017). *A formação de professores para a inclusão de alunos com Perturbações do Espectro Autista nas escolas de ensino regular*. In Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar. I. Oliveira, D. Rodrigues, Denise. Jesus (Org.). Edufes. Vitória
- Madureira, I.; Leite, T. (2007). *Educação Inclusiva e Formação de Professores: uma Visão Integrada*. In Revista Diversidades, (5) 17, pp.12-16
- Marcelo Garcia, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional: passado e futuro*. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, (8), pp.. 7-22.
- Marques, C.E. (2000). *Perturbações do espectro do autismo – ensaio de uma intervenção construtivista, desenvolvimentalista com mães*. Coleção saúde e sociedade. Coimbra: Editora Quarteto.
- Ministério da Educação. (2008a). *Educação especial: manual de apoio à prática*. Lisboa: DGIDC.
- Ministérios da Educação e Ciência e da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. (2014). *Relatório do Grupo de Trabalho sobre Educação Especial*. Criado pelo despacho 706-C 2014. Acedido a 5 abril 2015 em [https://diferencas.net/wp-dif/docs/relatorio\\_educacao\\_especial.pdf](https://diferencas.net/wp-dif/docs/relatorio_educacao_especial.pdf)
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Morgado, J. (2009a). *Educação inclusiva nas escolas actuais: contributo para a reflexão*. Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia, Universidade do Minho. Braga. pp. 104-117
- Mucchielli R. (1984). *L'analyse de contenu de documents et communications*, 5e Edition ESF, pp. 17.128.
- National Research Council Committee on Educational Intervention for Children With Autism, Division of Behavior and Social Sciences and Education. (2001). *Educating Children with Autism*. Washington DC: National Academy Press.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Um guia para professores. Porto. Porto Editora.
- Nisa, S. (1996). *Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum*. Inovação, 9, pp.139-149.
- Nóvoa, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
- Nóvoa, A. (2008). *O regresso dos professores*. In Presidência Portuguesa do Conselho

- da União Europeia. Conferência Desenvolvimento Profissional de professores para qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida. pp.21-28. Lisboa. DGRHE.
- OCDE (2005). *Teachers Matter – Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris.
- OCDE (2009). *Education at a Glance*. OECD Publishing. Paris.
- Olley GJ, Reeve EC. (1997). *Issues of curriculum and classroom structure*. In: Cohen DJ, Volkmar FR, eds. *Handbook of autism and pervasive developmental disorder*. pp 484-508. New York:wiley.
- Parson, S., & Lewis, A. (2010). *The home-education of children with special al needs or disabilities in the UK: Views of parents from an online survey*. *International Journal of Inclusive Education* 14 (1) pp. 67-86
- Pereira. M. (2005). *Autismo – Uma perturbação perversiva do desenvolvimento. A família e a escola face ao autismo*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa*. Porto Alegre: Artmed
- Pires, H., Dias, C. & Rodrigues, J. (2008). *Reflections about assessment and intervention with students with special educational needs*. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(4): 405-416.
- Pourtois, J. P. & H. Desmet (1988). *Epistémologies et instrumentation en sciences epistemologies et instrumentation en sciences humaines*. Liege- Bruxells. Pierre Mardaga
- Quivy, Raymond e Campenhiudt, Luc Van (1985). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Raimundo (2011). *O primeiro Autista Português*, acedido a 20 de novembro de 2015 em <http://inclusaoaquilino.blogspot.pt/2011/11/o-primeiro-autista-portugues.html>
- Ravet, J. (2011). *Inclusive / exclusive? Contraditori perspectives on autismo and inclusion: The case for an integrative position*. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (6), pp 667-682
- Ravet. J. (2012): *Delving deeper into the black box: formative assessment, inclusion and learners on the autism spectrum*, *International Journal of Inclusive Education*. pp 1-17

- Rebocho; Saragoça & Candeias. *Fundamentos para a educação inclusiva em Portugal*. In: Candeias (eds). *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas*. Évora: CIEP, 2009, p.p. 39-49.
- Rivière, A. (2001). *Autismo- orientaciones para la intervención educativa*. Editorial Trotta. Madrid
- Rief, S., & Heimborge, J. (2006). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva* (vol. 1). Porto: Porto Editora.
- Robalo, Fernanda (2004). *Do Projecto Curricular de Escola ao Projecto Curricular de Turma*. Lisboa: Texto Editores.
- Rodrigues, A. (2001). *A Investigação do núcleo magmático do processo educativo: a observação de situações educativas*. Em Estrela, A. & Ferreira, J. (eds.). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*, pp. 59-70. Lisboa: Educa.
- Rodrigues, D. (2001). *A Educação e a Diferença*. In D. Rodrigues (Org.), *A Educação e a Diferença: Valores e práticas para uma Educação Inclusiva*, pp. 13-34. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2001). *A educação e a diferença*. Em: David Rodrigues (eds.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma escola inclusiva*: pp. 13-34. Porto: Porto
- Rodrigues, D. (2006). *Dez ideias (mal) feitas sobre Educação Inclusiva*. Em: Rodrigues, D. (eds.), *Educação Inclusiva? Estamos a fazer Progressos?* pp.75.88, Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. e Lima-Rodrigues, L. (2011). *Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores?* In David Rodrigues (eds.) *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas*. Instituto Piaget.
- Rodrigues, D. (2017). *Os Desafios da Equidade e da Inclusão na Formação de Professores*. In *Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar*. I. Oliveira, D. Rodrigues, Denise. Jesus (Org.). Edufes. Vitória
- Roldão, Maria do Céu (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Roldão, Maria do Céu (2000). *Gestão Curricular no 1º Ciclo – Monodocência – Coadjuvação – Encontro de Reflexão*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Roldão, Maria do Céu (2001). *Currículo e Políticas Educativas: Tendências e Sentidos de Mudanças*. Em: Cândido Varela Freitas et al. (eds.). *Gestão Flexível do Currículo – contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora, pp. 60 – 68.
- Roldão, Maria do Céu et al. (2002). *Para uma estratégia de formação sustentada*. Em

- Departamento da Educação Básica. Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 121 - 135.
- Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação Curricular e Inclusão*. In: Rodrigues, D. (org.). *Perspetivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*, pp.151-166, Porto. Porto Editora.
- Roldão, Maria do Céu (2005) (Coord.). *Estudos de Práticas de Gestão do currículo: que qualidade de ensino e aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista Brasileira de Educação, 2 (34), pp. 94-103.
- Roldão, Maria do Céu (s/d). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. V. Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sacristán, J. Gimeno. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Sapon-Shevin, M., Dobbelaere, A., Corrigan, C., Goodman, K. e Mastin, M. (1998). *Everyone can Play*. Educational Leadership, 56 (1): 42-45.
- Schleicher, A. (2012), Org., *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing. Acedido em 2 fevereiro 2014 em:<http://dx.doi.org/10.1787/978926>
- Schopler E. (1997). *Implementation of TEACCH Philosophy*. In: Cohen DJ, Volkmar FR, eds. Handbook of autism and pervasive developmental disorder (2nd ed). New York: wiley: pp. 767-795
- Schreibman L. (1997). *Theoretical Perspectives on Behavioral Interventions for individuals with autism*. Em: Cohen DJ, Volkmar FR, (eds). Handbook of autism and pervasive developmental disorder (2nd ed). New York:wiley : 920-933
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo – compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora. Coleção referência.
- Simeonsson, R. J. (1994). *Risk, Resilience and Prevention. Promoting the well-being of the Children*. Baltimore: P.H. Brookes.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluation baseada em estándares*. Barcelona: Editorial Graó. pp.46-102.

- Sternberg & Grigorenko E.L. (2003). *Evaluación Dinámica- Naturaleza y mediación del potencial de aprendizaje*. Paidós: Barcelona
- Stevens, R. e Slavin, R. (1995). *The cooperative elementar school: Effects on students achievement, attitudes and social interactions*. American Educational Research Journal, 32; 2, pp.321-351.
- Stoer, Stephen & Cortezão Luíza (1999a). «*Levantando a Pedra*». *Da Pedagogia Inter/multicultural às Políticas Educativas Numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, Stepen & Cortezão, Luíza (1999b). "*Multiculturalism and Educational policy in a Global Context (European Perspectives)*", in Nicholas C. Burbules & Carlos Alberto Torres (Orgs.). *Critical Political Concepts in the Globalization of Education*. Nova Iorque: Routledge.
- Taylor-Powell, E., Steele, S., & Douglass, M. (1996). *Planning a Program Evaluation*. In Program Development and Evaluation. Madison, WI: University Wisconsin-Extension, Cooperative. Acedido a 5 de maio de 2017 em: <http://learningstore.uwex.edu/assets/pdfs/g3658-1.pdf>
- Trindade, R.; Cosme (2010). *A Escola educação e aprendizagem: Desafios e respostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: WAK editora.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola*. V. Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO.(2009). *Princípios chave para a promoção da qualidade na Educação Inclusiva- Recomendações para decisores políticos*. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- UNESCO (2015). *Educação para todos 2000-2015: projetos e desafios- Relatório consiso*. Acedido em 3 de março 2016 em: <http://www.spef.pt/image-gallery/7142883201815-Colgios-Educao-Docs-de-Referncia-Educao-para-todos-2000-2015-UNESCO.pdf>
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Silabo.
- Voltz, D.L., Brazi, N., & Ford, A. (2001). *What matters most in inclusive education. A practical guide for moving forward. Intervention in school and clinic*. 37; 1: 23-30.
- Walther- Thomas (1997). *Co-teaching: Benefits and problems that teachers and principals report over time*. *Journal for Learning Disabilities*, 30; 4: 395-407.
- Walther- Thomas, C., Korinec, L., Mclaughlin, V.L. e Williams, B. T. (2000). *Collaboration for Inclusive Education- Developing Sucessful Programs*. Boston: Allyn & Bacon
- Warwick, C. (2001). *O apoio às escolas inclusivas*. Em David Rodrigues (Org.), *Educação e diferença valores e práticas para uma escola inclusiva*. pp 109-122. Porto: Porto Editora.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University.
- Wertsch, J. (1991). *Voice of the mind*. Cambridge MA. Harvard University Press. Rutter M . Diagnostic validity in child psychiatry. *Adv Biol Psychiatry* 1978; 2: 2-22

## **Legislação**

- Dec. Lei 174/77 de 2 de maio. Ministério da Educação e Investigação Científica. Lisboa.
- Dec. Lei n.º 84 de 2 de maio de 1978. Ministério da Educação e Investigação Científica. Lisboa.
- Lei n.º 66 de 4 de Outubro de 1979. Diário da República n.º 230/1979, Série I de 1979-10-04. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 538/79 de 31 de Dezembro. Diário da República n.º 300/1979, 11º. Lisboa
- Lei n.º 46/86 - Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 301/84. Diário da República n.º 208/1984, Série I de 1984-09-07 Suplemento, Série I de 1979-12-31. Lisboa.
- Despacho 36/SEAM/SERE. Diário da República n.º 189/1988, Série II de 1988-08-17. Lisboa
- Lei n.º 9/89 - Diário da República n.º 100/1989, Série I de 1989-05-02. Lisboa
- Dec. Lei n.º 344/89. Diário da República n.º 234/1989, Série I de 1989-10-11. Ministério da Educação. Lisboa
- Dec. Lei 35/90 de 25 de janeiro. Diário da República n.º 21/1990, Série I de 1990-01-25. Ministério da Educação. Lisboa.

Dec. Lei 319/91 de 23 de agosto. Diário da República n.º 193/1991, Série I-A de 1991-08-23. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 173/ME/91 de 23 de Outubro. Ministério da Educação. Lisboa

Portaria 611/93, de 29 de Junho. Diário da República n.º 150/1993, Série I-B de 1993-06-29. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho conjunto n.º 105/97. Diário da República n.º 149/1997, Série II de 1997-07-01. Ministério da Educação. Lisboa

Despacho Conjunto n.º 891/99 de 19 de outubro. Diário da República n.º 244/1999, Série II de 1999-10-19. Ministério da Educação, Ministério da Saúde e Ministério do Trabalho e da Solidariedade. Lisboa.

Decretos-lei n.º 6/2001 e 7/2001, de 18 de Janeiro. Diário da República n.º 15/2001, Série I-A de 2001-01-18. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de Outubro. Diário da República n.º 193/2009, Série I de 2009-10-06. Ministério da Saúde. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 6/2010, de 19 de Fevereiro. Diário da República n.º 35/2010, Série II de 2010-02-19. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de junho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

# ANEXOS





## Anexo I- Registos das Observações de sala de Aula

### Observação Sala de Aula DER 1- Agrupamento A

#### Observação nº 1

Data: 8/3/2013

Hora: 11:45 – 12:45

Hora	Atividade	Descrição	Inferências
11:45	Situação Inicial	Os alunos estão sentados em mesas individuais. O Emanuel entrou e sentou-se no seu lugar. O lugar do Emanuel é última mesa da 1º fila (vertical) de mesas. A professora chegou acompanhada de outra docente. [professora de EVT do Agrupamento que dinamiza semanalmente uma aula de expressão Plástica].	
11:50	Aluno PEA T1A (sua iniciativa)	O Emanuel tira os “tazos” do estojo e começa a contorná-los no seu caderno, que estava em cima da mesa. A professora senta-se ao lado do aluno Emanuel. O aluno Emanuel continua a contornar todos os seus tazos.	
11:50	Restantes alunos T1A Exp. Plástica (prof. EVT)	A professora da turma diz aos alunos que vão ter atividade de Expressão Plástica com a Professora Rita e que quem não se portar bem fica sem intervalo. Depois passa a palavra à professora Rita A professora de expressão plástica explica a atividade aos alunos da turma. [construção de uma caixa para colocar amêndoas ou bombons e de um coelhinho para a decorar].	Quando passa a palavra à professora Rita, a professora da turma vai sentar-se ao lado do Emanuel. Não leva nenhum material.

11:55	<p>Aluno PEA T1A Mat- Escrever os números que estão nos tazos</p> <p>Adicionar os algarismos Com a calculadora (sugestão do aluno)</p> <p>Com apoio da Professora</p>	<p>A professora vai sentar-se ao lado do Emanuel. Olha para o que está a fazer (contorno dos tazos no caderno)- círculos e diz: Olha, Emanuel podes colocar os números dos tazos dentro dos desenhos que fizeste!</p> <p>O aluno faz o que a professora pede (escreve os algarismos muito grandes e muito rapidamente). Depois a professora coloca o sinal de mais entre dois tazos e pergunta “ Então assim quanto é? Este mais este (aponta)?”</p> <p>O aluno pede a calculadora. A professora pergunta-lhe onde está, se o pai já a arranjou.</p> <p>O aluno grita “Está avariada! Está avariada!”</p> <p>A professora diz “Olha vamos ver se algum colega empresta”. – Dirige-se a um aluno e pede-lhe a calculadora.</p> <p>Dá a calculadora ao aluno Emanuel e este começa a fazer as contas rapidamente.</p> <p>Ao mesmo tempo começa a cantar “ó rama é que linda rama, ó rama da oliveira...”</p>	<p>Atividade não planificada pela professora. Parte do interesse do aluno (Tazos) e do trab. Que iniciou por sua iniciativa.</p> <p>A professora sugere que o aluno faça as adições através do algoritmo mas acede ao pedido deste para utilizar a calculadora.</p> <p>O aluno fica descompensado quando percebe que não tem a calculadora.</p> <p>A professora não incentiva a interação comunicativa entre o aluno com PEA e os colegas (vai ela pedir a calculadora, em vez de mandar o aluno)</p>
12:00	<p>Aluno PEA T1A Mat- Fazer as adições utilizando os</p>	<p>A professora diz “ Agora vamos fazer as contas com os dedos!”</p> <p>“Não quero os dedos”! (grita o aluno)</p>	<p>O aluno recusa</p> <p>A professora aceita a recusa</p>

	dedos para contar		
12:00	Aluno PEA T1A Mat- Fazer as adições recorrendo a estratégias icónicas e confirmar com a calculadora	<p>“Então vamos às bolinhas”! (diz a professora)</p> <p>“Contar as bolinhas!” (diz o aluno)</p> <p>“Sim! Conta as bolinhas!” (diz a professora)</p> <p>“24” (diz o aluno)</p> <p>“Agora vamos confirmar com a calculadora! <math>20 + 4</math> é?” (diz a professora)</p> <p>o aluno marca os números na calculadora e responde:</p> <p>“24”</p>	
12:10	Aluno PEA T1A LP- Exercícios no caderno	<p>-Está bem. Olha, nós temos aqui mais coisas para fazer. (A DER vira a folha do caderno e mostra trabalhos passados nas folhas anteriores, ainda por fazer.)</p> <p>O Emanuel pega no caderno e fecha-o bruscamente.</p> <p>- Não quero fazer mais trabalhos no caderno!</p>	<p>O aluno recusa.</p> <p>A professora não reage.</p>
12:10	Sem atividade	A professora abre o caderno e começa a corrigir um trabalho já feito pelo aluno. O aluno olha para a correção da professora.	A professora parece ansiosa. Não age naturalmente.
12:15	(continuação da atividade)	<p>A professora coloca o caderno na frente do aluno e este volta a fechá-lo.</p> <p>A professora pergunta ao aluno:</p> <p>-Então o que queres fazer? Diz lá?</p> <p>O aluno Emanuel agarra-se ao pescoço da professora e dá-lhe beijinhos.</p> <p>-Vá. Diz lá o que queres fazer?</p> <p>O aluno levanta-se.</p>	<p>O aluno volta a recusar o trabalho no caderno.</p> <p>A professora parece estar a perder o controlo da situação. Está insegura.</p>

		-Vá, senta-te lá! Olha, vou buscar os autocolantes que ganhaste!	O aluno tem manifestação de afeto para com a prof. Mas ela não corresponde.  A professora incentiva o aluno-autocolantes
12:17    12:24	Sem atividade   Aluno PEA T1A LP- Exercícios no caderno: Copiar frases	<p>O aluno volta a agarrar-se ao pescoço da professora. A professora levanta-se e vai buscar uma revista com autocolantes. Senta-se junto ao aluno, novamente, e retira um autocolante, perguntando: “ O que é isto?” O crocas! (responde o aluno)</p> <p>A professora cola o autocolante no caderno e depois chama a atenção do aluno para o trabalho passado no caderno: -Olha, o que diz aqui? O aluno não olha. -Vá, vamos fazer o trabalho para ganhar outro autocolante! O aluno começa a escrever (copiar) a frase com letra muito grande e muito rapidamente. Depois diz: -Está tudo mal! (a gritar) -Sim, está tudo mal! Vamos apagar!-diz a professora</p> <p>O aluno escreve com mais cuidado. A professora cola outro autocolante no caderno.</p> <p>- Agora vamos fazer outra para ganhar outro autocolante! Diz lá o que está aqui? -Não quero fazer! Não quero fazer! (grita)</p>	<p>A dá incentivo ao aluno para que este aceite a atividade. O aluno volta a ter manifestação de afeto mas a professora não corresponde. A professora volta a insistir. O aluno volta a recusar.</p> <p>A professora promete recompensa- autocolante O aluno acede mas faz o trabalho descuidadamente e ao ver que não está bem tem comportamento desadequado. A professora continua calma.</p> <p>O aluno volta a recusar e tem comportamento desadequado. [Pergunto à professora se</p>

			costumava recompensa-lo com os autocolantes. Ela diz que normalmente usa os autocolantes, a ida à biblioteca -quando está acompanhado da A.O- ou fazer um desenho]
12:30	(cont.) Fazer frases sobre os autocolantes	-Vamos fazer uma frase sobre cada autocolante. “Não, não quero fazer!” (Diz o aluno)	A professora redireciona a atividade para os interesses do aluno (autocolantes). O aluno volta a recusar.
	Aluno PEA T1A LP Recortar as frases da revista (dos autocolantes) e escrevê-las	- Olha, então vamos cortar as frases aqui da revista. Lê lá a frase! O aluno lê: “ O crocas com a sua máquina fotográfica.” Em seguida recorta a frase e cola-a no caderno junto do respetivo autocolante. Tem alguma dificuldade em colar a última parte da frase pois colocou pouca cola. -Ó não! Não dá! Não cola! (grita com voz de choro) A professora ajuda e em seguida diz para ele escrever uma frase. -Não, não quero escrever uma frase.(abana o corpo na cadeira).	A professora volta a redirecionar a atividade para os interesses do aluno. O aluno acede. O aluno não tem resistência à frustração. O aluno recusa escrever a frase. A professora aparenta cansaço e parece desnorteada.
12:40	.Aluno PEA T1A LP- Exercícios no caderno:	A professora diz: “ Eles vão à Galé” (relativamente a uma ilustração que o aluno tem colada no caderno, onde é pedido que escreva frases.) O aluno diz a gritar: -Não! Eles não vão à Galé!- A professora diz: - Ok, então escreve isso!. O aluno pega no lápis e escreve em letras maiúsculas. [utiliza sempre esta forma de escrita] “Agora escreve, o cão não vai para a casota!” (relativamente a outra ilustração)	A professora volta a insistir na atividade de escrita de frases no caderno. O aluno inicialmente volta a recusar, tendo comportamento desadequado, mas depois acede com uma modificação.

	Copiar frases/Escriver frases	<p>O aluno diz:  “ Não, o cão está triste!”</p> <p>A professora diz:  “ Ok, então escreve lá”. (A professora vai ditando para o aluno escrever).</p> <p>O aluno sai.</p>	
13:45	Situação Final	<p>O aluno grita: - Vamos à biblioteca.</p> <p>- Sim, se te portares bem vamos à biblioteca!</p> <p>O aluno diz: -Vou chamar a Olga, vamos à Biblioteca.</p> <p>- Está bem, vai lá ter com a Olga e vê se ela pode ir contigo à biblioteca.</p>	A Olga é a A.O da UEE.

**Observação n.º 2****Data: 12/3/2013****Hora: 11:45 – 12:45**

Hora	Atividade	Descrição	Inferências/Notas
11:45	Situação inicial	A professora entra na sala com os alunos. O Emanuel vem de mão dada com a professora. Os alunos sentam-se, o Emanuel senta-se na última mesa da primeira fila. O Emanuel fica a olhar para a janela e a fazer desenhos nesta com o dedo. Não consigo perceber o que desenha.	
11:48	Restantes alunos T1A (Trabalho autónomo)	A professora diz: - Meninos eu agora vou trabalhar ali com o Emanuel, vocês têm a cópia da página x para fazer, a seguir façam a ficha toda e a gramática. Depois corrigimos em conjunto. A professora senta-se ao lado do Emanuel.	A professora indica o trabalho que a turma deve fazer referindo que vai trabalhar com o Emanuel.
11:55	Aluno PEA T1A LP Expressão Plástica- Construção de coelho de Páscoa Com apoio da Prof.	A professora diz ao Emanuel para ir buscar a esponja (folha de musgami) que está no armário, para fazer o trabalho. O aluno levanta-se e começa a andar pela sala dizendo frases em voz alta: - Pedro estava muito triste. Verdade ou mentira? Mentira. - O Pedro gostava muito de ovos? Verdade ou mentira? .... Os restantes alunos parecem não ligar ao Emanuel. Continuam com a tarefa. A professora vai ter com o Emanuel e interrompe dizendo: - Pára com isso! Vamos lá escolher a cor que queres. Verde ou amarelo? (com as folhas na mão)” A professora dá as folhas de musgami ao aluno. Ele diz: - Não, castanho! A professora vai buscar o castanho. [pergunto à professora o que vão fazer e ela responde-me que vão fazer o coelhinho de Páscoa que os outros fizeram com a professora de expressão plástica]	Esta atividade foi feita pela turma numa aula anterior, com a orientação da professora de EVT. Nessa aula a Professora da turma trabalhou individualmente com o Emanuel (no seu lugar) conteúdos de LP e Mat.  Estereotipia- Dizer frases decoradas e descontextualizadas



	<p>A professora ajuda o aluno a contornar os moldes da caixa e do coelho. A caneta deixa de escrever e o aluno Emanuel começa a gritar. A professora diz-lhe que tem que escrever devagar e ajuda.</p> <p>Depois de contornar o aluno diz (com voz de choro): - Ficou um bocadinho mal!</p> <p>A professora diz-lhe para cortar devagarinho. O aluno corta e vai dizendo:</p> <p>- Devagarinho, muito devagarinho! Páscoa, Páscoa!...</p> <p>A professora pega no trabalho e diz:</p> <p>“Já está! Agora o coelho tem que ser mesmo muito devagarinho.”</p> <p>O aluno corta o coelho.</p> <p>A professora diz que agora tem que fazer os furinhos na caixa para passar o fio. A professora faz um para exemplificar, com ajuda de uma caneta. Depois dá ao aluno para ele fazer.</p> <p>- Agora vamos ver se a professora Sandra [EVT] deixou aqui um fiozinho!</p> <p>A professora levanta-se para ir buscar o fio e o aluno segue-a dizendo:</p> <p>- Páscoa, amêndoas, ovos de páscoa, coelhinho...</p> <p>A professora volta para o lugar e o aluno também.</p> <p>- Ajuda Olga! (diz o aluno)</p> <p>- Não sou a Olga [ a Olga é a Assistente Operacional da UEE], a Olga está na Unidade”.</p> <p>A professora ajuda a colocar o fio. Depois diz-lhe para ir buscar mais esponja para completar o coelho. A professora desenha algumas partes do coelho e dá ao aluno para cortar. O aluno corta muito depressa, a professora vai orientando.</p> <p>- Emanuel , mais devagar!</p> <p>O aluno repete:</p> <p>- Mais devagar! (com voz de choro)</p> <p>- Assim não vai ficar bonito”- Diz a professora</p>	<p>Descompensação- Grita (reação à caneta que deixa de escrever)</p> <p>Choro (reação ao trabalho mal feito)</p> <p>Estereotipia- Entuação de frases e palavras</p> <p>Repetição</p>
--	---	--

		<p>O aluno responde:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fica feio” (grita e chora)</li> <li>- Dá cá para fazer os bigodes e os olhinhos! (Diz a professora)</li> <li>- Só falta uma mãozinha! (Diz com voz de choro)</li> <li>- Caiu a mãozinha, vamos pôr outra. (diz a professora)</li> <li>- Para pôr doces?</li> <li>- Sim, a caixa é para pôr doces! Pronto, já está.</li> </ul>	<p>Descompensação (grita e chora)- Oposição</p>
12:20	<p>Aluno PEA T1A Expressão plástica-  Desenho para a mãe  Com apoio da prof.</p>	<p>- Olha agora podes fazer um desenhinho para dares à mãe junto com o coelhinho”. (Diz a professora)</p> <p>O aluno está agitado. Balança o corpo na cadeira e emite sons de choro!</p> <p>A professora levanta-se e vai junto de um aluno que está com o dedo no ar.</p> <p>O Emanuel levanta-se e vai atrás da professora, agarra-a e tenta dar-lhe um beijo, mas ela desvia-se, o aluno dá o beijo na janela.</p> <p>- L. Vamos lá, vai-te lá sentar.</p> <p>O aluno faz o que a professora diz e começa a cantar. Em seguida começa a dizer lengas-lengas que tem decoradas e a fazer riscos de várias cores na folha que tem na mesa.</p>	<p>Manifestação de afeto. A professora recusa.</p> <p>Estereotipias- Cantar /entoar lengas-lengas</p>
12:40	Situação final	<p>A professora pergunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Está quase na hora de almoço. Queres ir para a Unidade?</li> <li>- Sim, quero!</li> <li>- Então vamos lá!</li> </ul> <p>A professora pega nos trabalhos do aluno e segue o aluno até a Unidade.</p>	<p>A professora encaminha o aluno para a UEE.</p>

**Observação n.º 3****Data: 11/4/2013****Hora: 9:15-10:15**

Hora	Atividade	Descrição	Inferências/Notas
9:15	Situação Inicial	Os alunos entram e sentam-se nos lugares. Retiram os materiais da mochila. Há algum ruído (falam entre si, arrastam cadeiras...) O Emanuel senta-se na 1ª mesa da 3ª fila (vertical).	O aluno não se sentou no mesmo lugar da última observação.
9:20	Restantes alunos T1A LP- Estudar o texto para o ditado	A professora diz para abrirem o livro de LP na página x e estudarem o texto para fazer o ditado.	
9:20	Sem atividade	O Emanuel abre o livro de histórias que tem em cima da mesa e começa a olhar e a desfolhar as páginas.	O Emanuel não fez qualquer interação com a prof. Ou com os colegas.
9:20	Aluno PEA T1A Trabalho indicado pela prof: LP- Ler o texto (diferente dos colegas) e fazer os exercícios da ficha.  Com apoio da AO	A A.O entra e senta-se ao seu lado. A professora dirige-se à A.O e dá-lhe o livro de LP dizendo-lhe para ler o texto com o Emanuel e em seguida fazer só os exercícios que estão marcados.	A professora dirige-se à A.O não interagindo com o aluno. A A.O dá instruções ao aluno para outra tarefa 1º (Data/nome/abecedário)

9:25	<p>Aluno PEA T1A</p> <p>Rotinas-Trabalho indicado pela A.O</p> <p>Data e nome e abecedário</p> <p>Apoiado pela A.O</p>	<p>A A.O faz alguns tracinhos no caderno do Emanuel e diz-lhe para fazer o seu nome, a data e o abecedário. (cada tracinho é para uma letra/número).</p> <p>O Emanuel está a brincar com uma folha e diz que vai fazer um avião. A A.O tira-lhe a folha da mão e diz-lhe para fazer o nome.</p> <p>O aluno pega no lápis (preensão palmada) e escreve o seu primeiro nome em letra de imprensa maiúscula (escreve sempre com este tipo de letra). Em seguida faz a data e o abecedário. À medida que escreve as letras diz o nome das mesmas em voz alta.</p>	O Emanuel inicia sempre o dia com esta tarefa.
9:35	<p>Aluno PEA T1A</p> <p>Trabalho indicado pela prof:</p> <p>Ler o texto (diferente dos colegas) e fazer os exercícios da ficha</p> <p>Apoiado pela A.O</p>	<p>Quando termina a A.O pergunta-lhe se quer ler o texto (livro de português do 3º ano.)</p> <p>O Emanuel começa a ler mas depois pára e pega no lápis começando a fazer os exercícios de correspondência no livro. A A.O diz-lhe para ouvir ler o texto e começa a ler em voz alta. O aluno encosta-se a ela.</p> <p>A A.O apaga o exercício que o aluno começou a fazer de forma incorreta e explica o exercício. O aluno ouve a explicitação. (relacionar algumas frases de acordo com o texto). A A.O lê uma frase e pergunta ao aluno qual é a outra a que deve ligar a frase lida. O aluno pega no lápis e começa a ligar a frases sem atender ao que a A.O disse. A A.O diz-lhe que não está bem e o aluno começa a chorar e a e diz várias vezes: - Está errado!</p> <p>- Pois está!- Olha, é esta, estás a ver aqui no texto. (Diz a A.O)</p> <p>O aluno pega no lápis e volta a fazer mal.</p> <p>- Não Emanuel!- Diz a A.O</p> <p>O Emanuel começa a gritar. A A.O apaga o que o aluno fez.</p> <p>A A.O vai lendo e dando as respostas indicando ao aluno quais as frases que se relacionam. O aluno parece estar desinteressado. Abre a boca, olha para os lados... A A.O diz-lhe para olhar para o trabalho. O aluno põe o dedo no nariz.</p> <p>- Tira o dedo do nariz! (diz a A.O)</p>	<p>Ler- O aluno inicia a leitura mas recusa continuar (depois do 1º parágrafo).</p> <p>A A. O aceita a recusa e opta por ler ela.</p> <p>Exercícios- O aluno faz o 1º exercício antes de terminar a leitura do texto, de forma incorreta (Não lê).</p> <p>Confrontado com o erro reage com choro e grita.</p> <p>A A.O explica mas o aluno volta a errar. (faz sem atenção).</p>

		O aluno repete “Tira o dedo do nariz” a gritar e com voz de choro.	<p>O aluno volta a reagir com gritos.</p> <p>A A.O indica as respostas ao aluno.</p> <p>O aluno faz o trabalho evidenciando desinteresse (grita e põe o dedo no nariz)</p> <p>A A.O vê que o aluno não consegue fazer os exercícios e propõe outra atividade.</p>
9:45	<p>Aluno PEA T1A</p> <p>Trab. Indicado pela A.O</p> <p>Matemática (não especifica o exercício)</p>	<p>O aluno termina o exercício e a A.O diz:- Tu não consegues fazer o resto, queres ir fazer matemática?”</p> <p>- Não quero fazer matemática!” Diz o aluno a gritar e a chorar.</p> <p>- Vá, não vais fazer birra!- Diz a A.O</p> <p>-Vou fazer birrinha! Diz o aluno com voz de choro.</p>	<p>O aluno recusa.</p> <p>Grita e chora, repete o que a A.O diz.</p> <p>A A.O aceita.</p>
9:48	<p>Aluno PEA T1A</p> <p>Trab. Indicado pela A.O</p> <p>LP- Perguntas sobre o texto no caderno do aluno</p>	<p>-Olha vou passar-te umas perguntas sobre o texto. -Diz a A.O</p> <p>-Não, não quer!</p>	O aluno recusa.

9:48	Aluno PEA T1A Trab. Indicado pela Prof. Ficha LP- <i>Não inicia</i>	A professora dirige-se ao aluno e à A.O com um caderno e uma folha que tinha estado a escrever na sua secretária, -Está aqui um trabalhinho para ele descontraír e está aqui o caderno com o trabalho.	A professora dirige-se à A.O não interagindo com o aluno.
9:50	Aluno PEA T1A Trab. Indicado pela A.O (cont.) Perguntas sobre o texto no caderno do aluno - <i>Não inicia</i>	A A.O continua a passar perguntas sobre o texto no outro caderno. -Não, Não quero fazer perguntas, não quero!- diz o aluno. A A.O insiste mas o aluno chora e diz que não quer. - Então não queres nada? Também não vais à biblioteca!- Diz a A.O	O aluno recusa.  A A.O ameaça com punição (não vai à biblioteca)
9:55	Trab. Indicado pela Prof. Ficha LP Completar frases com Vou F (de acordo com a lógica) - <i>Não inicia</i>	A A.O coloca a folha que a professora trouxe na frente do aluno e diz: -As pedras falam? - Não!- responde o aluno. - Então vá, vamos escrever!- Diz a A.O - Não quero fazer as pedras! - Diz o aluno	O aluno acede mas depois do 1º exercício recusa  A professora olha para a A.O
10:00	Aluno PEA T1A Al 5A Indicado pela Prof. LP- ouvir os colegas a ler	A professora diz: -Olha, vamos ouvir primeiro o Rui. (o Rui está a ler o texto). O Emanuel diz: - Não quero ouvir! A professora diz: - Ok, então deixa-me ouvir a mim!	O aluno recusa. A professora não insiste.

10:05	<p>Aluno PEA T1A</p> <p>Indicado pela professora (no caderno)</p> <p>Mat- Unir pontos (n.ºs) para formar imagem</p> <p>- Pintar imagem 6B</p> <p>-Contar e quantificar</p> <p>Com apoio da AO</p>	<p>- Queres fazer este trabalho que a professora passou aqui no caderninho novo?- pergunta a A.O</p> <p>- Sim! (n.ºs de 1 a 49 para unir os pontinhos e formar um coelho).</p> <p>O aluno rapidamente faz o trabalho.</p> <p>- O que é isso?- Diz a A.O</p> <p>- É um coelho! – Diz o Emanuel</p> <p>- Então agora vamos pintar para ficar mais bonito!- Diz a A.O</p> <p>- Feio! (grita o aluno)</p> <p>- Não! Bonito!(diz a A.O)</p> <p>O aluno vira a folha do caderno e começa a fazer o outro trabalho. (contar as imagens e escrever os algarismos correspondentes sobre as imagens/responder às perguntas sobre as imagens)</p> <p>- Quantas bolas há sem feitio? (pergunta a A.O)</p> <p>- Cinco!- (responde o aluno)</p> <p>- Não! São só quatro! (corrige a A.O)</p> <p>O aluno grita: - Cinco!</p>	<p>O aluno recusa pintar.</p> <p>A A.O aceita.</p> <p>O aluno acede mas depois faz oposição em relação ao resultado correto.</p> <p>A A.O desiste.</p>
10:15	<p>Aluno PEA T1A</p> <p>At. Biblioteca-Indicado pela A.O</p> <p>Depois de pedir o consentimento da prof.</p> <p>(companhado pela AO)</p>	<p>A A.O diz :</p> <p>Ok, Emanuel, vamos perguntar à professora se podes ir à biblioteca?</p> <p>O aluno levanta-se e vai junto da professore e diz:</p> <p>- Vai com a Olga à biblioteca! Posso?”</p> <p>A professora estava a fazer ditado do texto para os outros alunos. Olha para o Emanuel e diz:- Sim, vai lá à biblioteca mas logo à tarde acabas o trabalho na unidade.</p> <p>O Emanuel sai da sala a cantar.</p>	<p>A A. O sugere ir com o aluno à biblioteca não conseguindo fazer com que este se interesse pelas atividades propostas.</p> <p>O aluno sai muito satisfeito.</p>

## Observação 4

Data: 21/5/2013

Hora: 9:15 – 10:15

Hora	Atividade	Descrição	Inferências/Notas
9:15	Situação Inicial	<p>O Manuel chega com a mãe, a mãe vai embora e o Emanuel entra na sala com a professora e os colegas. A professora dirige-se ao armário e retira um conjunto de fotocópias. Pede a um aluno que as distribua pelos colegas. O aluno dá uma folha a cada colega exceto ao Emanuel.</p> <p>O Emanuel está sentado no seu lugar a desfolhar um livro que retirou da mochila (Livro com histórias), ao mesmo tempo entoa frases aparentemente sobre o que vê no livro (o lobo mau não é mau. O lobo vive na floresta...).</p>	Situação Inicial
9:20	Restantes alunos da turma T1A Mat- Ficha de trabalho	A professora dá instruções aos alunos sobre o que devem fazer na fotocópia distribuída.	
9:25	Aluno PEA T1A Mat- Pintar figuras geométricas e recortar	<p>e depois vai ter com o Emanuel e dá-lhe algumas folhas. Cada uma das folhas tem uma figura geométrica, diz-lhe para pintar e depois recortar as figuras.</p> <p>O aluno diz: - Não gosto!</p> <p>A professora ignora e não diz nada.</p>	<p>Oposição</p> <p>A professora não valoriza</p>
9:27	Restantes alunos da turma T1A Mat- Ficha de trabalho	A professora vai para junto do quadro resolvendo coletivamente um exercício que deu aos restantes alunos	



9:30	Aluno PEA T1A Mat- Pintar figuras geométricas e recortar  Autonomamente	O aluno Emanuel começa a recortar, antes de pintar. Recorta as figuras geométricas e diz, gritando: - Já fiz, já cortei! A professora diz-lhe: - Pois, mas não pintaste, agora tens de pintar! - Não, não gosto de pintar!” (choramingando)	Oposição
9:45	Restantes alunos da turma T1A Mat- Ficha de trabalho	A professora continua a ajudar na resolução do exercício no quadro.	
9:45	Al 1 A Mat- Pintar figuras geométricas e recortar (cont.)  (autonomamente)	O aluno Emanuel está encostado à parede. Pega no lápis e começa a pintar a parede. A aluna que está atrás de si diz: - Professora, o Emanuel está a riscar a parede! Emanuel, pára com isso! É para pintar o desenho e não a parede! Agora tens que limpar!- Diz a professora. - Não, não vou limpar! (voz de choro)”. A professora pede a uma aluna que vá buscar um pano molhado. O Emanuel fica a olhar para a aluna e para a porta, vendo-a sair! Depois diz: - Quero trabalhar! A professora diz: “Ai agora queres trabalhar, pois fica sabendo que vais limpar a parede. Se queres trabalhar trabalha! Tens aí as figuras que recortaste para pintar!” O aluno pega no lápis azul e começa a riscar as figuras que recortou. A colega chegou com o pano e a professora disse-lhe para o colocar em cima da sua secretária. Continuou a aula, ajudando os alunos que iam ao quadro a resolver os exercícios. O Emanuel pintou (riscou) as quatro figuras geométricas	Chamada de atenção/descompensação- pintar a parede

9:50		<p>e depois pegou no livro que tinha inicialmente. A professora deixou-o ficar com o livro.</p> <p>Passados alguns minutos (cerca de 15) a professora disse</p>	
10:05	Situação Final	<p>Emanuel está quase na hora do lanche! Antes de ires lanche tens que limpar a parede! Toma lá o pano!”</p> <p>- Não, não quero limpar a parede!</p> <p>-Não queres? Pois, então não a devias ter sujado. ....</p> <p>A professora levantou-se e levou o pano ao aluno. O aluno pegou no pano e passou na parede.</p> <p>A sujidade não saiu. O Emanuel largou o pano e voltou a pegar no livro de histórias.</p> <p>A professora viu e disse: Pois Emanuel agora as senhoras é que vão ter que limpar o que tu sujaste. Para a próxima não tens intervalo.</p> <p>O Emanuel ficou a ver o livro até à hora do lanche.</p>	<p>Recusa limpar a parede.</p> <p>Pega no pano por insistência da prof.</p>

**Observação nº 5****Data: 27/5/2013****Hora: 9:15 – 10:15**

Hora	Atividade	Descrição	Inferências/Notas
9:15	Situação Inicial	O aluno Emanuel entra na sala com os colegas e a professora. Senta-se no lugar e começa a desfolhar um livro (histórias) que tem em cima da mesa.	O aluno não interage com os colegas nem os colegas com ele.
9:20	Restantes alunos da turma T1A Mat- Ficha de trabalho	A professora distribui uma folha (ficha com atividades de matemática) pelos restantes alunos e explica a tarefa.	
9:25	Aluno PEA T1A LP- Completar frases  Orientado pela prof.  (recusada)	<p>Depois senta-se ao lado do aluno Emanuel o aluno diz: - Não quero trabalhar!</p> <p>A professora diz que tem que trabalhar para aprender muito e passar de ano e abre o caderno do aluno onde já tem passos trabalhos (frases com lacunas para o aluno completar).</p> <p>A professora diz: - Vá, vamos terminar este trabalhinho! Depois, se fizeres tudo bem podes continuar a ver o livro.</p> <p>O aluno pega no lápis e começa a fazer a atividade mas sem ler o que está escrito, colocando uma palavra descontextualizada na frase.</p> <p>A professora diz-lhe que não está bem, que tem que ler primeiro.</p> <p>- Não, não quero ler primeiro! – Diz o aluno.</p> <p>A professora continua: Vá, vamos ler os dois! – E começa a ler devagar para o aluno acompanhar.</p> <p>O aluno parece não ouvir a professora e começa a encostar-se a ela e a dizer:</p> <p>- Está errado! Não quero trabalhar!</p> <p>A professora fecha o caderno e vai buscar uma folha à sua secretária.</p>	<p>O aluno diz que não quer trabalhar ainda antes de ter a tarefa definida, mas a professora insiste.</p> <p>Recompensa- ler o livro</p> <p>O aluno acede.</p> <p>Faz a 1ª tarefa sem atenção. Não lê o que é para fazer.</p> <p>Negação</p> <p>Insistência da prof.</p> <p>O aluno recusa.</p> <p>A professora acede.</p>



	seguindo indicações. Trab. autónomo	O aluno começa a pintar corretamente mas sempre com muita pressa, não conseguindo pintar dentro dos espaços delimitados.	
9:50	Restantes alunos da Turma T1A Mat- Ficha de trabalho	Os restantes alunos começam a dizer que já acabaram e a professora manda um para o quadro para fazer a correção.	
10:10	Aluno PAE T1A (repetição) Mat- Pintar figuras geométricas seguindo indicações. Trab. autónomo	O Emanuel levanta-se e vai ter com a professora: - Já acabei! Agora vou embora! Quero a Olga (Assistente Operacional). - Não L, podias ter feito melhor! Olha aqui, pintaste fora do risco! Vai lá sentar-te que eu já vou dar-te outro trabalho! O aluno vai sentar-se chorar e começa a riscar a folha do caderno. A Professora olha e vê o aluno, mas ignora a sua atitude e continua a explicar aos restantes o exercício que estão a resolver.	
10:15	Situação Final	Passados alguns minutos o aluno pára de chorar e volta a pegar no seu livro (de histórias) e começa a desfolhá-lo e a falar sozinho (frases e palavras memorizadas).	Estereotipias

## Observação Sala de Aula DER 2- Agrupamento A

### Observação 1

**Data:** 2/5/2013    **Hora:** 10:00 – 10:50 (50 minutos)

Hora	Atividade	Descrição	Inferências/notas
10:00	Situação Inicial	O aluno entra na sala e diz: - Bom dia! A professora diz. - Vens mais bem disposto hoje? O aluno respondeu: - Sim!	
10:00	Restantes alunos da Turma T2A LP- Exploração de texto	A professora continua a explicitação que estava a fazer relativamente a um texto.	
10:05	Aluno PEA T2A Trás tarefas da UEE  (não chega a iniciar)	O aluno dirigiu-se à sua mesa e colocou a caixa, com as tarefas que trazia da UEE, em cima da mesa. As mesas estão dispostas em três colunas, agrupadas duas a duas (mesas individuais). O aluno está sentado ao lado de uma colega junto à secretária da professora. Em seguida o aluno dirige-se ao colega que está sentado na última mesa da sua fila e pergunta-lhe: - Trouxeste o jogo?	

		<p>O colega responde: - Não!</p> <p>A professora intervém e diz:</p> <p>- Mário, vai sentar-te!</p> <p>O Mário vai para o seu lugar e senta-se com ar triste. A colega do lado diz:</p> <p>- Então? Faz lá o trabalhinho Mário!</p> <p>O Mário começa a chorar e a dizer que quer o jogo.</p> <p>- Vais fazer uma birra Mário? (pergunta a professora)</p> <p>O aluno continua.</p>	
10:15	<p>Aluno PEA T2A</p> <p>Exp. Plástica</p> <p>Desenho para prenda do dia da mãe</p>	<p>A professora vai até ao aluno e pergunta-lhe se quer dar uma prenda à mãe. O aluno pára de chorar e diz que sim.</p> <p>- Então vai buscar a carteirinha que fizeste para a mãe!</p> <p>O aluno levanta-se e vai buscar a carteira. Regressa com a carteira e senta-se no lugar.</p> <p>A professora pergunta:</p> <p>- Queres fazer um desenho para colocar dentro da carteira?</p> <p>- Sim! (responde o aluno)</p> <p>A professora dá uma folha A4 ao aluno e disse-lhe: - Vá, desenha o Mário e a mãe!</p> <p>O aluno desenha duas figuras muito rudimentares. A colega do lado pergunta: - A mãe não tem cabelo?</p> <p>-Sim! (responde o aluno)</p> <p>- Então faz lá o cabelo!(diz a colega)</p> <p>A professora está a ler um texto para os outros alunos ao mesmo tempo que vai explorando o vocabulário do texto oralmente.</p> <p>O Mário levanta-se com o desenho na mão e a colega diz-lhe:</p> <p>- Mário, faz aqui as nuvens!</p>	A colega do lado ajuda o aluno.

		<p>O aluno senta-se e sorri para a colega, aproximando a sua cabeça da dela. Depois desenha as nuvens e levanta-se novamente indo mostrar o desenho à professora.</p> <p>A professora interrompe a exploração do texto e diz: - Quem é? (apontando para o desenho do Mário).</p> <p>O aluno responde: - A mãe, o Mário e o pai.</p> <p>- Agora vai pintar sem sair do risco! (Diz a professora)</p> <p>A professora faz agora perguntas oralmente acerca do texto que esteve a ler e a explorar.</p> <p>O Mário voltou para o lugar. Senta-se e sorriu para a colega do lado aproximando a cabeça da dela. Pegou nos lápis que tinha no estojo e começou a pintar o desenho. Pinta as figuras humanas de amarelo e uma nuvem de verde. Levanta-se e vai mostrar à professora. A professora diz-lhe para escrever mãe e o seu nome. O aluno diz:- Não sei!</p> <p>A professora diz:- o teu nome tu sabes e mãe eu vou escrever no quadro para tu copiares.</p> <p>O aluno vai para o lugar e escreve as duas palavras junto dos desenhos. Depois pergunta à colega que está ao lado:</p> <p>- Então e aqui? (apontando para a outra figura que desenhou)</p> <p>A colega pergunta se é o pai, ele diz que sim. A colega escreve na folha “pai”e disse copia Mário.</p> <p>O aluno volta a levantar-se para ir mostrar à professora. A professora diz:</p> <p>- Muito bem Mário, olha pinta as outras nuvens de azul.</p> <p>O aluno volta para o lugar. Senta-se e começa a procurar o lápis azul no estojo, depois diz:</p> <p>- Não tenho lápis azul!</p> <p>A professora diz:</p>	
--	--	---	--



		<p>-Pede aí à Bia que ela empresta-te!</p> <p>A colega retira o lápis azul do seu estojo e dá ao Márcio. Este sorri para ela.</p> <p>O Márcio pinta as duas nuvens de azul e depois pinta o sol de amarelo. Levanta-se e vai mostrar à professora.</p> <p>A professora diz:</p> <p>- Muito bem, a mãe vai gostar! Então agora pinta os sapatinhos de azul e passa os olhos e a boca com outra cor. Depois podes lanchar. (ainda faltam 15 minutos para a hora do lanche)</p> <p>O aluno pinta os sapatos de azul e a boca e os olhos também de azul. Levanta-se e vai mostrar à professora. A professora diz:</p>	
10:30	<p>Aluno PEA T2A</p> <p>Tarefas da UEE</p> <p>Área específica-</p> <p>Identificar objeto que não pertencem a um grupo</p>	<p>- Agora queres lanchar?</p> <p>- Não! (responde o aluno)</p> <p>A professora diz:</p> <p>Então vai fazer aquele trabalhinho primeiro (aponta para a tarefa que o aluno trouxe da UEE).</p> <p>O aluno senta-se no lugar e retira a folha com a tarefa da caixa. A tarefa consiste em encontrar em cada linha de objetos, um que não pertença ao grupo e depois em pintá-lo.</p> <p>O aluno pega no lápis azul e começa a pintar todos os desenhos da 1ª fila. A colega do lado viu o que estava a fazer e disse-lhe que não era assim, explicando-lhe a tarefa e ajudando-o ao longo da mesma.</p> <p>O aluno termina e levanta-se para mostrar à professora. A professora diz-lhe para colocar a data e o nome e para depois ir lanchar.</p>	

		<p>O aluno vai para o lugar e escreve o seu nome na folha. A colega do lado ajuda-o a fazer a data. O aluno levanta-se e vai mostrar à professora. A professora diz que já pode lanchar.</p>	
10:40	Situação Final	<p>O Mário volta para o lugar, senta-se e pergunta?</p> <p>- Posso ir falar com o Nuno?</p> <p>A professora diz:</p> <p>- Vai lá falar com o Nuno!</p> <p>O Mário levanta-se, vai junto do colega pergunta-lhe pelo jogo.</p> <p>O colega diz-lhe:- Mário, já te disse que não trouxe a psp porque está avariada.</p> <p>O Mário começa a procurar na mochila do colega e retira algumas caixas de DVD, dizendo:</p> <p>- E as cassetes?</p> <p>- O colega (aparentemente irritado) diz-lhe não é nenhum jogo M.</p> <p>O Mário volta para o lugar e começa a lanchar. Enquanto come vai dizendo (chorando),eu queria o jogo!</p> <p>A professora diz:- Ó N, não tens mesmo o jogo!</p> <p>O aluno responde:</p> <p>-Não professora, isto são DVD de filmes. O jogo está avariado.</p> <p>A professora diz:</p> <p>-Mário, pára lá com isso. Jogas em casa.</p> <p>- O aluno chora, mais alto, e diz:</p> <p>- Não, a mãe tirou-me o jogo!</p> <p>-Então tens que te portar bem para a mãe te dar o jogo outra vez. Agora come.</p> <p>A professora diz aos restantes alunos que também podem começar a lanchar.</p> <p>O Mário diz:</p>	

		<p>- Já lanchei!</p> <p>A professora diz:</p> <p>- Então podes ir para a Unidade. Mais logo vens outra vez.</p> <p>O aluno levanta-se e vai embora.</p>	
--	--	---	--

## Observação nº 2

Data: 2/5/2013 (tarde)

Hora: 14:30 – 15:20 (50 minutos)

Hora	Atividade	Descrição	Inferências/notas
14:30	Situação inicial	<p>O aluno entra na sala e diz:</p> <p>- Boa tarde!</p> <p>Os colegas e a professora respondem.</p> <p>O Aluno trás a mesma caixa que trouxe no período da manhã com os mesmos trabalhos para fazer.</p> <p>- Então vamos trabalhar mais um bocadinho? (Diz a professora)</p> <p>- Sim! (responde o Mário)</p>	O aluno trás trabalho da UEE
14:30	Restantes alunos da turma T2A Mat- Exercícios nos livro	A professora estava sentada na sua secretária, os alunos da turma estão a fazer exercícios no livro de matemática	
14:30	Aluno PEA T2A Trás atividade da UEE Área específica- Assinalar imagens que não fazem parte de um grupo	<p>O aluno foi sentar-se na sua mesa ao lado da colega aproximando a sua cabeça da dela. A colega sorriu e continuou a trabalhar. A professora levantou-se e foi junto dele. Tirou a ficha da caixa e explicou o que tinha que fazer.</p> <p>- Mário agora vais fazer a ficha como deve ser se não a professora da UEE fica triste contigo. Estás a ver aqui estes desenhos?</p> <p>- O aluno observava com atenção. Tens uma bota, uma flor, uma sapato e um ténis. O que é que não faz parte deste grupo?</p> <p>- É A flor! –responde o aluno</p> <p>- Isso mesmo!</p>	<p>Interação com colega do lado (sorri)</p> <p>A professora explica a tarefa</p>

		<p>- Então pintas todos os desenhos menos a flor. O aluno retira os lápis de cor do seu estojo. Depois fazes o mesmo para as outras linhas. O aluno começa a pintar aparentemente satisfeito.</p> <p>- Mas é para pintares dentro dos riscos, estás a pintar tudo fora. O aluno não responde mas pinta mais devagar.</p>	
14:40		A professora volta a ir sentar-se na sua secretária. Os alunos da turma continuam a fazer os exercícios no livro.	
14:50	<p>Aluno PEA T2A</p> <p>Trás atividade da UEE</p> <p>Área específica- Assinalar imagens que não fazem parte de um grupo</p>	<p>O Mário acaba de pintar (a 1ª linha) e levanta-se para ir mostrar à professora.</p> <p>- Já está!</p> <p>A professora diz: -Sim, mas agora vais fazer o mesmo na 2ª linha. Vê lá qual é o desenho que não faz parte desse grupo?</p> <p>- A casa! (responde o aluno).</p> <p>-Então vai lá pintar os outros desenhos.</p> <p>- O aluno vai sentar-se e começa a pintar.</p> <p>Quando acaba a 2ª linha volta a levantar-se.</p> <p>A professora diz:</p> <p>- Mário não precisas vir aqui. Continua a fazer a ficha. Só vens mostrar-me no fim.</p>	
14:50	<p>Aluno PEA T2A-</p> <p>Trás Atividade da UEE</p> <p>Área específica- Jogo de encaixe (encaixar as peças de acordo com as formas)</p>	<p>O aluno sentou-se mas arrumou a ficha na caixa e tirou outro trabalho (jogo de encaixe) em madeira com várias peças para introduzir nos espaços vazios. Começou a fazer o jogo. A professora viu mas não disse nada.</p> <p>Quando acabou o aluno foi mostrar à professora:</p> <p>- Sim, está bem!</p>	Jogo em madeira

15:00	Situação Transitória	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posso ir para a UEE?</li> <li>- Não, tens que acabar a ficha!</li> </ul>	
15:30	<p>Aluno PEA T2A- Trás Atividade da UEE</p> <p>Área específica- Assinalar imagens que não fazem parte de um grupo</p>	<p>O aluno foi sentar-se e voltou a tirar a ficha da caixa. Muito apressadamente concluiu a pintura dos desenhos da 3ª e 4ª fila e foi mostrar à professora.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Já fiz!</li> <li>- Sim, fizeste mas não está muito bonito. Pintaste tudo à pressa. Pinta lá melhor, vá.</li> </ul>	Conclusão da ficha que tinha guardado.
15:40	Situação final	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posso ir para a Unidade?</li> <li>- Sim, já está quase na hora. Arruma lá o trabalhinho na caixa e vai.</li> </ul> <p>O aluno foi para o lugar colocou a ficha e o jogo na caixa e saiu apressadamente.</p>	

**Observação n.º 3****Data: 20/5/2013 Hora: 10:00 – 10:50 (50 minutos)**

Hora	Atividade	Descrição	Inferências/Notas
10:00	Situação Inicial	O aluno entra na sala e disse: - Bom dia! A professora e os colegas responderam: - Bom dia Márcio! - O aluno senta-se no lugar e coloca a caixa com as tarefas que trás da UEE.	
10:10	Restantes Alunos T2A Mat- Correção de exercícios no quadro	A professora está a corrigir exercícios de matemática no quadro. Interrompe e pergunta ao Márcio:	
10:15	Aluno PEA T2A Área específica- Completar imagens (cartões plastificados)  At. não apoiada	- Então mostra lá o que trazes aí hoje? O aluno não responde e começa a olhar para trás e a sorrir para o colega de trás. A professora dirige-se ao aluno e retira a 1ª tarefa de dentro da caixa, colocando-a à frente do aluno. O aluno sorri para a professora e começa a tarefa (prancha com cartões com várias imagens incompletas para o aluno completar).	O aluno inicia a tarefa sem explicação da professora.
10:20	Sem atividade	O aluno completa a tarefa e levanta-se:	Situação transitória

		<p>- Já fiz! Posso jogar?</p> <p>- Não, Mário! Agora tens o outro trabalho para fazer. Vamos lá!- Diz a professora levando o aluno para o lugar.</p>	<p>O aluno pede para jogar.</p> <p>A professora recusa.</p>
10:25	Aluno PEA T2A Mat- Contar e quantificar At. não apoiada	<p>Em seguida retira a tarefa seguinte da caixa e coloca-a à frente do aluno. (folha plastificada com vários conjuntos de objectos, para o aluno contar e quantificar).</p> <p>O aluno pega na caneta e começa a contar e a quantificar os conjuntos. Conta em voz alta.</p>	O aluno inicia a tarefa sem explicação da professora.
10:30		Os colegas e a professora continuam a resolução dos exercícios de matemática.	
10:40	Sem atividade	O aluno termina e levanta-se. Dirige-se ao colega que está sentado na última mesa da sua fila e diz-lhe qualquer coisa ao ouvido. O colega diz-lhe para ir acabar o trabalho. O aluno vai ter com a professora e diz-lhe que já fez. A professora diz:	<p>Situação Transitória</p> <p>O aluno vai perguntar ao colega pela PSP. O colega diz-lhe para ir acabar o trabalho.</p>
10:42	Sem atividade	<p>- Muito bem, hoje estás a trabalhar muito bem! Agora só falta um trabalho. Vamos lá sentar.</p> <p>- Estou-me a portar bem?</p> <p>- Sim, estás!</p>	Situação Transitória
		<p>- Então posso jogar?</p> <p>- Se continuares a trabalhar bem, podes!</p>	<p>O aluno pergunta se pode jogar.</p> <p>A professora promete recompensa.</p>
	Aluno PEA T2A Área Específica- Discriminação visual- rodear as imagens iguais	<p>A professora retira a última actividade da caixa e coloca-a na mesa do aluno (folha fotocopiada com várias figuras distribuídas por sete filas. O aluno tem que rodear as imagens iguais em cada fila.</p> <p>A professora volta para junto do quadro. O aluno começa a pintar as imagens e parece não saber o que é para fazer.</p>	

	Atividade não apoiada.	<p>A colega do lado explica-lhe a tarefa.</p> <p>- Mário tens que encontrar os desenhos iguais em cada fila e depois fazes uma bolinha à volta.</p> <p>O Mário sorri para a colega aproximando a sua cabeça da dela. Depois começa a fazer o exercício. Quando acaba levanta-se e vai mostrar à professora.</p> <p>- Já fiz!</p>	A prof. explica a ficha
10:40	Sem atividade Sit. Final	<p>A professora está sentada na sua secretária e diz:</p> <p>- Boa Mário muito bem!</p> <p>- Portei bem?</p> <p>- Sim, muito bem!</p>	A prof. elogia.
10:40	Aluno PEA T2A Jogo (o aluno tinha pedido para jogar)	<p>-Então posso jogar?</p> <p>- Sim, toma lá o jogo para jogares! (a professora dá ao aluno uma caixa com um puzzle).</p> <p>- Isso não é jogo! – Diz o aluno começando a chorar.</p> <p>- Não é jogo?? É sim! É o Puzzle do Noddy e tu gostas!</p> <p>- Mas não quero jogos desses! Quero jogar na Play Station!</p> <p>- Outra vez a mesma conversa? Já te disse que não podes jogar na Play Sation todos os dias porque o jogo não é teu nem meu, é do teu colega e o teu colega não trás o jogo todos os dias!</p> <p>- Mas eu quero! – o aluno vira-se parra o colega e diz:</p> <p>- Trouxeste, não trouxeste?</p> <p>- Não Mário! Está avariada! (responde o colega)</p> <p>O aluno começa a chorar e a gritar.</p>	O aluno recusa o jogo. Tinha pedido para jogar PSP e não aquele jogo.
10:50	Situação Final	A professora diz:	



		<p>- Olhem, já está na hora do lanche, vamos começar a lanchar! Mário pára de gritar! Queres ir buscar o teu lanche e comes aqui?</p> <p>- Não! Vou-me embora! Não gosto de ti!</p> <p>- Ok, então vai! Até logo!</p> <p>O aluno sai da sala com a caixa com as tarefas e com ar muito zangado.</p>	
--	--	---	--

**Observação n.º 4** Data: 20/5/2013 Hora: 14:30 – 15:20 (50 minutos)

Hora	Atividade	Descrição	Inferências/Notas
14:30	Situação Inicial	O aluno entra na sala com ar zangado (no período da manhã saiu zangado porque queria jogar PSP) A professora diz: -Boa tarde Mário, vens mais bem disposto? -Não, não estou bem disposto. - Está bem, então vais ter que trabalhar mal disposto.	
14:30	Aluno PEA T2A LP- Cartões plastificados com imagens e cartões com as respetivas palavras para colocar junto às imagens	O aluno senta-se no lugar e coloca a caixa com as tarefas que trás da UEE em cima da mesa. A professora vai ao pé dele: - Deixa-me lá ver o que trazes aqui. Retira da caixa a 1ª tarefa e coloca-a na frente do aluno. Olha esta é fácil. Tens que colocar as palavras de baixo de cada um dos desenhos. Vá, vamos lá trabalhar (Vários cartões plastificados com imagens e cartões com as respetivas palavras para colocar junto às imagens. O aluno parece ignorar o que a professora lhe disse. Continua imóvel.	A professora retira a atividade da caixa, explica-a ao aluno e vai para junto do quadro. Não dá importância ao estado de espírito do aluno.
14:35	Restantes Alunos T2A LP- Gramática	A professora vai para junto do quadro onde se encontrava a resolver exercícios e gramática coletivamente com a turma.	

14:35	Aluno PEA T2A  At. Não apoiada	<p>A colega sentada ao lado do Márcio diz-lhe: - Então Márcio, faz o trabalho! O Márcio olha para a colega e tenta dar-lhe um beijinho. Ela desvia-se e diz-lhe:- Trabalha Márcio.</p> <p>O Márcio começa a fazer a atividade. Coloca algumas palavras corretamente e outras incorretamente, parecendo fazer o exercício sem grande concentração.</p> <p>Quando acaba, levanta-se e vai ter com o colega sentado na última mesa da sua fila.</p>	A colega do lado incentiva o aluno a trabalhar.
14:45	Sem atividade	<p>Antes que fale com o colega a professora diz-lhe:</p> <p>- Márcio, vai para o teu lugar. O teu colega já te disse que não trouxe a PSP, não sejas chato!</p> <p>O Márcio começa a chorar e a gritar:</p> <p>- Mas eu quero jogar! (chora)</p> <p>- Então joga em casa (responde a professor).</p> <p>- Não, eu quero jogar aqui. (chora e grita).</p> <p>- Vai-te sentar Márcio.</p> <p>- Não, vou embora. Vou dizer à Rita que tu não me deixas jogar (e corre para a porta. (vai para a UEE)</p> <p>A professora disse: É melhor deixá-lo ir, hoje já não há nada a fazer! Está com a ideia do jogo já não se consegue concentrar.</p>	<p>Sit. Transitória</p> <p>E final</p> <p>Só fez a 1ª atividade que trouxe da UEE.</p> <p>Não iniciou as outras 2.</p>

**Observação n.º 5****Data: 24/5/2013 Hora: 10:00 – 10:50 (50 minutos)**

Horário	Atividade	Descrição	Inferências/Notas
10:00	Situação Inicial	O aluno entra na sala e diz: - Bom dia! - A professora e os restantes alunos respondem. O aluno senta-se no lugar e coloca a caixa com os trabalhos que traz da UEE em cima da mesa. Depois começa a olhar para trás. A professora está na sua secretária a corrigir trabalhos.	Situação inicial
10:00	Restantes Alunos T2A EM- Ficha no livro	Os alunos da turma estão a fazer uma ficha de trabalho no livro de Estudo do Meio.	
10:10	Aluno PEA T2A  At. não apoiada	A professora olha para o Mário e diz-lhe para tirar a 1ª actividade da caixa e para lhe mostrar. O Mário retira uma fotocópia da caixa e levanta-se indo até à secretária da professora. - Então deixa lá ver. Olha, vais ter que pintar da mesma cor os conjuntos que têm o mesmo nº de desenhos. Estás a perceber? - Não, não quero fazer! - Então, não comeces! É muito fácil. Se fizeres tudo podes jogar na PSP, o Nuno trouxe a PSP. - Trouxeste Nuno? - Sim, já está arranjada. O aluno pega na folha e vai a correr para o lugar. A professora diz:	O aluno recusa a tarefa. A prof. promete recompensa-jogar na PSP  O aluno acede.

		<p>Calma Mário, é para fazeres o trabalho bem feito, se não, não jogas.</p> <p>O Mário faz o trabalho sem revelar dificuldade.</p> <p>- Já acabei!</p>	
10:20	Aluno PEA T2A Mat- Contar e quantificar	<p>A professora levanta-se e vai ter com o aluno.</p> <p>- Então agora tens aqui outro trabalhinho.</p> <p>- Não quero mais! Quero jogar na PSP!</p> <p>- Mário, eu disse que tens que fazer o trabalho todo primeiro, se comesças assim não jogas.</p> <p>- Tá bem, eu faço tudo.</p> <p>A professora diz:</p> <p>- Assim está bem. Então vais fazer esta, já fizeste muitas vezes, é fácil não é?</p> <p>- É!</p> <p>O aluno tira o trabalho da mão da professora e começa a fazer. (cartão plastificado com vários conjuntos para contar e quantificar).</p>	<p>O aluno não quer fazer.</p> <p>Prof. relembra recompensa.</p> <p>Aluno acede.</p>
10:30	Aluno PEA T2A Jogo Puzzle 25 peças	<p>A professora volta para a sua secretária.</p> <p>O Mário conclui a tarefa rapidamente.</p> <p>-E agora?</p> <p>- Já fizeste?</p> <p>- Já!</p> <p>- Bem, então deixa lá ver se está bem.</p> <p>O aluno levanta-se e vai até à professora com o trabalho.</p> <p>A professora corrige e diz: - Muito bem!</p> <p>Agora vais fazer o jogo que tens lá na caixa. Depois podes jogar na PSP.</p> <p>O Mário vai sentar-se e retira o jogo da caixa (última tarefa que trouxe).</p> <p>(Puzzle com 25 peças).</p>	<p>A prof. relembra a recompensa</p> <p>A colega ajuda o aluno.</p>

		Revela alguma dificuldade na colocação de algumas peças e pede ajuda várias vezes à colega do lado. A colega ajuda-o.	
10:40	Aluno PEA T2A Jogo PSP- por sua iniciativa com autorização da prof. (recompensa)	Quando termina deixa o jogo em cima da mesa e levanta-se dirigindo-se ao Nuno. O Nuno retira a PSP da mochila e dá-a ao Mário, este diz Obrigada Nuno. Vai sentar-se e fica a jogar. Fica a jogar até à hora de lanchar.	

**Observação nº 6****Data: 3/6/2013 Hora: 10:00 – 10:50 (50 minutos)**

Hora	Atividade	Descrição	Inferência/ Nota
10:00	Situação Inicial	O aluno entra na sala e diz: - Bom dia! Os colegas e a professora respondem. O Mário vai sentar-se no lugar. Coloca a caixa com as atividades, que trouxe da UEE, em cima da mesa.	
10:02	Aluno PEA T2A Mat- Contagem e quantificação Atividade da UEE Sem apoio da prof.	A professora vai ter com ele e retira da caixa uma atividade. Coloca-a em cima da mesa e diz: - Mário, tens que contar os limões que estão em cada árvore e escrever o número no tronco da árvore.	
10:05	Aluno PEA T2A Mat- Correção de ficha de matemática-quadro	A professora vai para o quadro onde estava a fazer a correção de uma ficha de matemática.	

		<p>O Mário começa a fazer a atividade contando os limões em voz alta. A professora diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mário conta baixinho, assim os colegas não conseguem trabalhar.</li> </ul> <p>O Mário vira-se para a colega do lado e diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não consegues trabalhar?</li> </ul> <p>-Ela diz: - Se falares alto não!</p> <p>O Mário, volta a olhar para o seu trabalho e continua em voz baixa.</p> <p>Quando termina levanta-se e vai ter com a professora ao quadro.</p>	O aluno conta em voz alta. A professora pede-lhe para contar baixo.
10:10	Aluno PEA T2A Pintar as imagens da ficha de mat.	<p>A professora vê o trabalho e diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Está tudo bem agora vais pintar as árvores e os limões. Mas pinta com cuidado.</li> </ul> <p>O Mário volta para o lugar.</p> <p>O Mário pinta os desenhos utilizando o lápis verde. Não pinta com cuidado.</p> <p>Quando termina coloca o trabalho na caixa e retira a outra folha.</p>	
10:15	Aluno PEA T2A Mat- Unir pontos de 1 a 10 formando fig. Geométricas Atividade da UEE Atividade não apoiada	<p>Começa a fazer sem perguntar nada à professora. (Ficheiro de matemática (cartão plastificado): unir os números de 1 a 10 (várias vezes) formando várias figuras geométricas.</p> <p>Quando acaba levanta-se e vai ter com a professora.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Já está.</li> </ul>	Iniciou a atividade sozinho sem explicação da prof.
10:20	Aluno PEA T2A Pintar as imagens	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muito bem Mário Agora pinta as figuras.</li> <li>- Não quero pintar.</li> <li>- Mas fica mais bonito se pintares. Vai lá pintar.</li> </ul>	



10:25	Sem atividade	<p>O Mário vai sentar-se e retira do estojo o lápis azul. Pinta, sem cuidado, todas as figuras de azul.</p> <p>Depois arruma o lápis no estojo e a ficha dentro da caixa. Retira da sua mochila um pacote com cromos e coloca-os em cima da mesa. A professora vê e diz:</p>	Sit. Transitória
10:25	<p>Aluno PEA T2A Área Específica- Associar imagens a sombras</p> <p>Atividade sem apoio</p>	<p>Mário, ainda tens mais um trabalho para fazer.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não, estou cansado!</li> <li>- É só mais um, depois já podes brincar com os cromos.</li> <li>- O Márcio retira a última atividade da caixa. Três cartão plastificado com várias imagens (sombras) de objetos e as imagens dos respetivos objetos também plastificadas. Deve associar o objeto à sombra no cartão.</li> </ul> <p>O Mário começa a fazer a atividade e termina rapidamente.</p>	Iniciou a atividade sem explicação da prof.
10:30	Situação final	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Depois coloca os cartões na caixa e começa a brincar com os cromos, posicionando-os de diferentes formas em cima da mesa.</li> </ul> <p>A professora vê mas não diz nada.</p> <p>Quando já passam 10 minutos da hora prevista para o M ir para a UEE a professora diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mário, podes ir para a UEE, trabalhaste muito bem hoje. Assim é que devia ser todos os dias.</li> </ul> <p>O Mário olha para a professora e sorri. Arruma os cromos na mochila, pega na caixa com ao trabalhos e sai.</p>	

**DER 2A**

## Observação Sala de Aula DER 3- Agrupamento A

### Observação n.º 1

Data: 8/3/2013

Hora: 09:45 – 10:45

Hora	Atividade	Descrição	Inferências/Notas
9:40	Situação Inicial	Os alunos estão sentados em grupos. O plano do dia é escrito no quadro (por um aluno). Os alunos começam por fazer a data, o nome e o Plano do Dia. O Francisco ainda não está na sala de aula. (Está na UEE)	
9:45	Todos os alunos T3A Mat- Ficha	A professora explica a ficha de trabalho aos outros alunos (ficha de matemática). Os alunos vão fazendo questões e a professora responde. Às 9:45 chega Francisco acompanhado da A.O. e de mais dois alunos da UEE	A A.O está sozinha com os alunos pois a prof. está a dar apoio numa sala de aula e por essa razão levou-os com ela para levar o Francisco à sala.
9:48	Aluno PEA T3A- LP/outra Atividade trazida da UEE Associação palavra e imagem	A A.O trás três caixas cada uma com uma tarefa. A A.O vai ao lugar do Francisco e coloca as caixas em cima da mesa. O aluno senta-se no seu lugar. Os outros dois alunos andam pela sala, um deles vai mexer num armário. A A.O chama os dois alunos e saem da sala. A professora vai ao lugar do Francisco e retira a 1ª tarefa da 1ª caixa colocando-a na frente do aluno. Coloca as outras caixas no chão ao lado da mesa,	A professora vai colocar a atividade na frente do aluno mas não a explica. O aluno faz a atividade sozinho.

	completando a palavra e a imagem  Sem apoio	dizendo que se estiverem todas em cima da mesa é uma grande confusão. O aluno começa a fazer a 1ª atividade (prancha com palavra e imagem- metade da palavra e da imagem para o aluno completar com a outra metade.). O aluno termina mas não diz nada.	
9:55	Aluno PEA T2A -LP Associar imagens iguais e completar palavras com letras móveis (com modelo)  Atividade trazida da UEE  Inicia sozinho depois tem apoio da prof.	A professora vê que o aluno já terminou e vai ter com ele. Coloca a tarefa na 1ª caixa e dá-lhe a 2ª tarefa, que estava noutra caixa (cartões com imagens e palavras e com retângulos para o aluno colocar as letras das palavras em questão. O Francisco emite sons impercetíveis, o Nuno começa a rir. O Francisco coloca a imagem por cima da que está no cartão (lápiz), mas não coloca as letras. A professora vai ter com o aluno: - Onde vamos colocar esta? O aluno coloca a letra L no retângulo por baixo da imagem com o L. - Sim! Isso! Boa! - E esta, onde é? (a professora mostra a letra ao aluno).	A professora vê que o aluno está com dificuldade e vai ajudá-lo.
10:10	Situação Transitória	O Francisco diz:- A Olga? - A Olga já vem! -Quero ir à casa de banho. - Queres ir fazer xixi? Ó Daniel Vai lá com o Francisco à casa de banho. (o colega levanta-se e vai buscar o Francisco.) O colega coloca-se por de trás do Francisco e coloca-lhe as mãos nos ombros de modo a empurra-lo devagar. (O Francisco tem algumas limitações motoras, cambaleando um pouco enquanto anda).	A Olga é a AO da UEE  O aluno pergunta pela A.O evidenciando cansaço.

		<p>Passados alguns instantes o colega volta com o Francisco. A professora pergunta se lavou as mãos. O Francisco diz que não e o colega que o acompanhou diz que se esqueceu.</p> <p>- Então vai lá lavar!</p> <p>O colega vai com o Francisco lavar as mãos.</p> <p>O Nuno continua a fazer os números por extenso.</p>	<p>Pede para ir à casa de banho.</p> <p>A prof. Pede a um colega para ir com o Francisco à casa de banho. O colega prontifica-se e ajuda o aluno mostrando agrado.</p>
10:20	<p>Aluno PEA T3A (continuação)</p> <p>Com apoio da prof.</p>	<p>O Francisco volta para a sala e senta-se no seu lugar. Balança-se na cadeira e pega nas letras móveis mas não as coloca no sítio (palavra). A professora vai ao pé dele e ajuda-o.</p> <p>- Então Francisco, não consegues fazer sozinho?</p> <p>O aluno não responde.</p> <p>- Vamos lá! (a professora pega nas letras e coloca-as no cartão. O aluno olha para o trabalho mas não diz nada.</p>	
10:20	<p>Aluno PEA T3A</p> <p>Associar imagens às suas sombras</p> <p>Atividade trazida da UEE, realizada com apoio da prof.</p>	<p>A professora dá-lhe o material que está na outra caixa (3ª atividade): Cartão plastificado com imagens impressas em sombra (animais). Cartões com os animais impressos. O aluno deve fazer corresponder a imagem do animal à respetiva sombra). A professora orienta a tarefa:</p> <p>- O que é isto?</p> <p>O aluno não responde. A professora continua.</p> <p>- É uma ovelha! Vamos colocar na ovelha.</p> <p>O aluno coloca a imagem da ovelha na respetiva sombra. A professora vai perguntando os nomes dos animais e as cores.</p> <p>O Nuno (outro aluno com NEE) diz que já acabou. A professora diz-lhe que pode ir para o computador fazer o jogo.</p>	

		Alguns dos outros alunos acabam a ficha dizendo à professora.	
10:40	Situação Final	<p>A professora afasta-se do Francisco e diz aos alunos está na hora de começarem a lanchar.</p> <p>Francisco trouxeste o lanche?</p> <p>- Sim!</p> <p>A professora vai junto do aluno e retira-lhe o lanche da lancheira colocando-o em cima da mesa. O aluno come. Os colegas retiram os lanches das lancheiras e comem também. A A.O entra na sala e dirige-se à mesa do Francisco, pega nas caixas e diz: - Vamos embora?</p> <p>O Francisco levanta-se e segue a A.O. A professora diz:</p> <p>O Francisco hoje trabalhou muito bem!</p>	

**Observação n.º 2****Data: 13/3/2013****Hora: 09:45 – 10:45**

Hora	Atividade	Descrição	Inferências/notas
9:45	Situação Inicial	O Francisco chega à sala com a A.O. Esta trás três caixas cada uma com uma atividade. Coloca-as em cima da mesa do aluno. O aluno senta-se.	
9:45	Todos alunos Turma (incluindo o aluno PEA) Fazer sumo de laranja - Escrever o que é preciso no quadro - Escolher as laranjas - Espremer as laranjas - Beber o sumo	A professora diz: - Obrigada Olga! Hoje vamos fazer sumo de laranja, pode levar as caixas, ficam para amanhã. A assistente Operacional volta a pegar nas caixas e diz: Aí é! Sumo de laranja? Está bem, então guardem-me um copinho. Risse e vai embora. A professora diz: - Quem é que quer ir ao quadro escrever como se faz sumo de laranja. Alguns alunos colocam o dedo no ar e dizem “eu”. A professora escolhe um aluno e depois pergunta à aluna com Síndrome de Dawn se quer ajudar o colega. Ela diz que sim e levanta-se indo na direção do quadro. Na sala há uma caixa com laranjas e duas bananas. (A prof. explicou-me que duas vezes por semana é distribuída fruta para o lanche). A professora pede à aluna com S.D que escolha as laranjas. O aluno que está no quadro escreve: “são precisas laranjas”. A professora tira de um saco um espremedor de laranjas elétrico e liga-o à corrente. Depois pergunta a uma aluna se quer ir para ali (espremer as	A professora recusa a atividade trazida da UEE. Planificou atividade de grupo incluindo o aluno.

		<p>laranjas). O Noé, que está no computador diz:- Eu sei! Eu ensinei isso à minha mãe! (fala em voz baixa e a professora não ouve). A aluna que a professora convidou a ir espremer as laranjas acede de imediato. A professora corta a laranja ao meio e dá à aluna para espremer. A professora volta para junto da mesa onde está a ser feito o sumo de laranja e diz: - Nuno anda cá ajudar! O Nuno vai de imediato, muito sorridente.</p> <p>- Francisco anda tu também.</p> <p>O Francisco diz que não. A professora insiste:</p> <p>- Anda cá Francisco. Toma uma laranja! – o aluno responde.</p> <p>-Não, Não quero mais laranjas.</p> <p>- Então queres uma banana?</p> <p>O aluno abana a cabeça dizendo que sim. A professora vai ter com ele e dá-lhe a banana.</p> <p>- Toma lá a banana, come-a.</p> <p>O aluno não consegue descascar a banana. A professora repara e volta ao pé dele para tirar a casca à banana.</p> <p>A professora vai chamando outros alunos para irem espremer as laranjas. Um aluno pergunta se o sumo vai chegar para todos. A professora diz que sim.</p> <p>Um aluno diz:</p> <p>- Professora, o Francisco já comeu.</p> <p>A professora responde:</p> <p>- Então vai pôr a casca no lixo Francisco.</p> <p>O Francisco diz:</p> <p>- Ó professora quero mais banana!</p> <p>- Mais banana não!</p>	<p>A professora tenta incluir o aluno com PEA na atividade. Este recusa.</p> <p>A professora oferece-lhe uma banana. O aluno come satisfeito.</p> <p>O aluno pede outra banana. A professora recusa.</p>
--	--	---	--

		<p>A professora pergunta aos alunos quem trouxe copo para beber o sumo e pede-lhes para colocarem os copos em cima da mesa. Depois diz que há copos no armário para quem não trouxe e pede a um aluno para os ir buscar e distribuir por quem não tem. O Francisco balança-se na cadeira para o lado direito e esquerdo.</p> <p>A professora pergunta quem é que ainda não foi espremer as laranjas. Os alunos em questão colocam o braço no ar e a professora chama-os. Os alunos estão agitados e falam uns com os outros.</p> <p>A professora diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Francisco, vamos beber sumo de laranja?</li> <li>- Não, não! ... ó professora quero ir embora!</li> </ul> <p>A professora não ouve. Os colegas que ouviram chamam a professora e dizem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora, ele diz que quer ir embora!</li> </ul> <p>A professora diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quer ir embora porque ainda não chegou o lanche dele e este já está a ficar preocupado.</li> </ul> <p>O aluno em voz baixa diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficar preocupado.</li> </ul> <p>A professora vai falando sobre o sumo de laranja. O Francisco vai chamando, em voz baixa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ó professora! Ó professora!...</li> <li>- Já acabou! – a aluna com S.D referindo-se às laranjas.</li> </ul> <p>A professora diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Então pega na caixa e coloca-a lá ao fundo da sala.</li> </ul>	<p>O aluno não quer beber sumo de laranja.</p> <p>Pede para ir embora.</p>
--	--	---	--



		<p>A A.O entra na sala para levar o Francisco.</p> <p>- Francisco vamos lanchar!</p> <p>A professora diz para esperar que ele já vai. O Francisco levanta-se e vai ter com a A.O.</p> <p>A A.O pergunta-lhe se já bebeu sumo. A professora diz que não.</p> <p>O Francisco fica junto à mesa do sumo. A professora distribui o sumo. A aluna com S.D vem-me trazer um copo de sumo.</p> <p>-É para ti querida!</p> <p>O Francisco não quer beber sumo. A professora diz-lhe que pode ir com a A.O.</p> <p>A professora diz aos alunos que depois do intervalo vão passar a receita do quadro para o caderno. Os alunos bebem o sumo e vão ao intervalo.</p>	
--	--	---	--

**Observação nº 3****Data: 15/3/2013 Hora: 09:45 – 10:45**

Hora	Atividade	Descrição	Inferências/Notas
9:45	Situação Inicial	O Francisco chega à sala com a A.O. Esta diz bom dia e os alunos e a professora respondem. O Francisco vai sentar-se no seu lugar sem dizer nada.	
9:45	Aluno PEA T3 atividades trazidas da UEE	A A.O coloca as três caixas com as atividades em cima da mesa do aluno.	
9:45	Restantes alunos - exercícios no livro de mat.	A professora está sentada na sua secretária a corrigir trabalhos (fichas). Os outros alunos estão a fazer exercícios no livro de matemática. Os outros dois alunos com NEE estão a fazer uma ficha (fotocopiada) também de matemática.	
9:48	Aluno PEA T3A – Jogo de encaixes em madeira- trazido da UEE	O Francisco deita a cabeça em cima da mesa. A professora vê e diz: - Francisco, então hoje não apetece? Vamos lá a trabalhar. Levanta-se e vai junto do aluno. Retira uma atividade de uma das caixas (Jogo em madeira para encaixe de peças (imagens) de acordo com as formas. Coloca na frente do aluno e diz: - Vá, este é fácil, já fizeste muitas vezes. Faz lá isso. O Francisco permanece imóvel e aparentemente apático. A professora vai sentar-se e continua a corrigir trabalhos. O Francisco volta a deitar a cabeça em cima da mesa.	O aluno parece cansado. Está apático e sonolento.  O aluno deita a cabeça em cima da mesa.

		A professora vê mas não diz nada. Olha para mim e diz: - Hoje é daqueles dias em que não lhe apetece.	
9:55	Restantes alunos da Turma T3A- exercícios no livro de mat.	Um aluno levanta-se e vai ter com a professora expondo uma dúvida. A professora responde em voz alta chamando atenção do grupo para a explicação que vai fazer. O Francisco permanece de cabeça em cima da mesa aparentemente alheado do resto	
10:10	Situação transitória	A professora termina a explicação e vai ter com o Francisco. Toca-lhe nas costas e diz:- Francisco, levanta lá a cabeça, faz lá o trabalho se não, não lanchas. O Francisco levanta a cabeça muito devagar e diz: - Tenho sono. - Pois, tens sono porque te deitas muito tarde. É sempre a mesma coisa. Não podes vir para a escola dormir. Vamos lá trabalhar. - O Francisco volta a deitar a cabeça na mesa.	A prof insiste.  O Francisco diz que tem sono.  Volta a deitar a cabeça na mesa.
10:30	Situação Final	A professora vai sentar-se na sua mesa e pede a um aluno para ir chamar a A.O da UEE. Passados alguns minutos a A.O entra e professora diz-lhe que o Francisco não quer trabalhar e que está a dormir, pede que o leve para a UEE. A A.O vai junto de aluno que continua de cabeça em cima da mesa e diz: - Então Francisco, tens sono? - Tenho sono Olga. - Então anda lá, vamos para a UEE. (leva o aluno para UEE).	

**Observação n.º 4****Data: 18/3/2013 Hora: 09:45 – 10:45**

Hora	Atividade	Descrição	Inferências/Notas
9:45	Situação Inicial	O Francisco chega à sala com a A.O. Esta diz bom dia e os alunos e a professora respondem. A professora diz: - Francisco, bom dia! Estás bem disposto hoje? - O Francisco responde: - Bom dia (sem expressividade)	
9:45	Aluno PEA T3A Atividades trazidas da UEE	A A.O coloca as três caixas com as atividades em cima da mesa do aluno.	(o mesmo trabalho de sexta-feira que não fora feito pelo aluno por estar com sono)
9:45	Restantes alunos da Turma T3A EM- Resumo da matéria no quadro	A professora está no quadro a escrever um resumo da matéria de E.M que os alunos estão a passar para o caderno. O outro aluno com NEE também está a passar o resumo. A aluna com Síndrome de Dawn está a pintar um desenho.	
9:45	Aluno PEA T3A Jogo de encaixe (madeira) Atividade trazida da UEE	A professora vira-se para o Francisco e diz: - Francisco vamos lá começar a fazer o joguinho que está na caixa amarela. A colega do lado (aluna com S.D) retira-lhe o jogo da caixa e coloca-o em cima da mesa. O Francisco começa a fazer o jogo (encaixe de imagens nos sítios corretos de acordo com a forma.	A colega do lado ajuda o aluno na org. da tarefa
10:05	Sem atividade	Passados alguns minutos o Francisco termina e fica a balançar-se na cadeira e a dizer palavras impercetíveis.	

10:05	<p>Aluno PEA T3A- Associação de imagens iguais</p> <p>Realizou sem apoio.</p>	<p>A professora continua de costas a escrever no quadro. Um colega de grupo diz: Professora o Francisco já acabou.</p> <p>A professora vira-se e diz: Então dá-lhe a tarefa que está na outra caixa, pode ser a da caixa verde.</p> <p>O aluno retira a tarefa da caixa e coloca-a em frente do Francisco e depois explica-lhe o que deve fazer:</p> <p>- Olha está a ver, tens que ligar com esta caneta (caneta de acetato) os desenhos que são iguais (folhas plastificadas com figuras geométricas de diferentes tamanhos para relacionar).</p> <p>O Francisco pega na caneta e faz a atividade muito lentamente mas de forma correta.</p>	<p>O colega alertou a prof. Para o facto do Francisco já ter acabado.</p> <p>A prof. Pediu para dar outra tarefa ao aluno.</p> <p>O colega explicou-lhe a tarefa, por sua iniciativa.</p>
10:20		<p>A professora acaba de escrever no quadro e dá uma volta pela sala fazendo algumas recomendações aos alunos. Chega junto do Francisco e diz:</p> <p>- Muito bem Francisco, hoje estás a trabalhar muito bem.</p> <p>O Francisco olha para a professora e diz:</p> <p>- Pode lanchar?</p>	<p>Elogio</p> <p>O aluno pede para lanchar.</p>

	<p>Aluno PEA T3A- Agrupamentos com Blocos Lógicos</p> <p>Atividade sem apoio,</p>	<p>- Não, ainda não são horas de lanche! Só pensas em comer. Toma lá o último trabalho, depois já podes ir lanche.</p> <p>A professora retira a última tarefa da caixa (Blocos Lógicos- triângulos/retângulos e quadrados de vários tamanhos).</p> <p>- Vamos fazer grupinhos das figuras iguais, está bem?</p> <p>- O aluno pega nas figuras e começa a agrupar-las de acordo com a forma.</p> <p>A professora está no armário a arrumar umas folhas num dossier.</p>	<p>A prof. Explica a atividade e exemplifica.</p>
10:40	Situação Final	<p>O aluno acaba baixo.</p> <p>A A.O entra na sala e diz:</p> <p>- Professora já e fica calado a balançar-se na cadeira e a falar impercetivelmente e muito posso levar o Francisco para lanche. muito bem.</p> <p>- Ainda bem, assim já merece lanche.</p> <p>- Sim Olga, já pode. Ele hoje trabalhou</p>	

**Observação n.º 5****Data: 20/3/2013 Hora: 09:45 – 10:45**

Hora	Atividade	Descrição	Inferências/Notas
9:45	Situação Inicial	O Francisco chega à sala com a A.O. Esta diz bom dia e os alunos e a professora respondem.	S.I
9:45	Aluno PEA T3A – atividades trazidas da UEE	A A.O coloca as três caixas com as atividades em cima da mesa do aluno.	
9:45	Restantes alunos Turma T3A LP- Texto coletivo sobre a primavera (no quadro)	A professora diz que estão a fazer um texto coletivo sobre a Primavera (no quadro)	
9:48	Aluno PEA T3A Pintar um desenho	e pergunta ao Francisco se quer pintar um desenho sobre a Primavera. O Francisco diz: - Não quer pintar.	
9:48	Aluno PEA T3A- atividades trazidas da UEE	A professora diz: - Então faz lá os trabalhinhos que trouxeste da Unidade. A colega do lado retira o trabalho da caixa e coloca em cima da mesa do Francisco.	O colega do lado ajuda o aluno a org. o trabalho espontaneamente.  Alerta de colega

	LP- associação palavras e imagens com modelo	<p>O Francisco fica a olhar para a professora e para os colegas (estes vão dando ideias para o texto).</p> <p>A colega do lado diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora o Francisco não está a trabalhar!</li> <li>- A professora diz:</li> <li>- Francisco faz o trabalhinho.</li> </ul> <p>O Francisco começa a fazer o trabalho muito lentamente. (Cartões com imagens e com a respetiva palavra por baixo/ cartões com as palavras. O Francisco deve associar a palavra do cartão (que tem só a palavra) ao cartão que tem a palavra e a imagem.</p> <p>O Francisco vai sobrepondo os cartões com as palavras em cima da palavra que está no cartão que tem a imagem, no entanto fá-lo aleatoriamente de forma incorreta. Quando acaba fica a balançar-se na cadeira.</p> <p>A colega do lado diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora o Francisco já acabou.</li> </ul> <p>A professora diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Já?</li> </ul> <p>E vai ver o trabalho do aluno.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Francisco, está tudo mal. (retira os cartões com as palavras sobrepostas) e volta a coloca-las corretamente. Depois diz:</li> <li>- Ai, ai essa cabeça.</li> </ul>	<p>O aluno faz o trabalho de forma incorreta.</p> <p>Alerta de colega</p> <p>A prof. Diz que está mal mas não corrige o trab. Cm o aluno. Muda de tarefa.</p>
10:00	Aluno PEA T3A Associação quantidade ao algarismo	<p>Retira a outra atividade da 2ª caixa e diz: - Vá, faz lá este trabalhinho agora. Este é fácil. Tens que contar quantas bolinhas estão aqui e depois colocas o número. (cartões com bolinhas desenhadas (até 5) e cartões com os algarismos (até 5).</p>	<p>A prof. Explica a atividade e exemplifica.</p>



10:02	Sem apoio  Restantes alunos da Turma T3A LP- Texto coletivo sobre a Primavera (no quadro)	A professora volta para o quadro, onde vai recebendo ideias para escrever o texto. Vai também trabalhando o vocabulário.	
10:05	Aluno PEA T3A Associação quantidade ao algarismo	O Francisco fica a fazer o seu trabalho. Coloca incorretamente os algarismos 4 e 5. A colega do lado diz-lhe que está mal e ajuda-o.	A colega do lado ajuda o Xavier por sua iniciativa.
10:10	Aluno PEA T3A LP- Copiar o texto para o caderno	A professora conclui o texto coletivo e diz aos alunos que podem passá-lo para o caderno.	
10:12	Aluno PEA T3A - Associação de cores	Vai ter com o Francisco e dá-lhe a 3ª tarefa: Associação de imagens com as mesmas cores. Explica a tarefa e depois senta-se ao pé dele. O Francisco faz o trabalho sem dificuldade.	
10:20	Aluno PEA T3A- Pintar desenho - Primavera	Depois a professora vai buscar um desenho (alusivo à Primavera) e dá ao Francisco dizendo: - Gostas deste desenho? O Francisco não responde, - É bonito, é sobre a Primavera. Queres pintar? - Não quer pintar!	O aluno recusa  A prof. Insiste

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vá pinta lá só o passarinho e as flores.</li> <li>- O aluno começa a pintar mas tem muita dificuldade na motricidade fina.</li> </ul>	O aluno inicia a pintura.
10:22	Situação Final	<p>A A.O chega e pergunta se pode levar o Francisco para lanche. A professora diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sim, o Xavier fez tudo e agora está a pintar um desenho. Francisco Leva o desenho para acabares na UEE.</li> </ul> <p>O Francisco levanta-se e sai com a A.O.</p>	

**Observação Sala de Aula DER 4- Agrupamento B****Observação n.º 1****Data: 08/3/2013 Hora: 13:30 – 14:30**

Hora	Atividade	Descrição	Inferências/Notas
13:30	Situação Inicial	Os alunos estão sentados (dois a dois) em três filas de carteiras dispostas horizontalmente. O João está sentado na primeira carteira da última, junto à porta. Os alunos entram na sala, depois do almoço, e sentam-se. A turma está agitada.	
13:30	TsAl 1B- LP- Ler o texto	A professora diz “Vá lá, meninos, vamos sentar e ficar calados!”. Os alunos acalmam-se e a professora diz: -Abram o livro de Língua Portuguesa na página 120 e comecem a ler o texto.	
13:35	Al 1B- Lp- Copiar e ilustrar frases (recortar da folha e colar no caderno)	Em seguida dirige-se ao João e dá-lhe uma folha com duas frases para copiar e ilustrar: - João, recorta por aqui e depois cola no caderno para escreveres, está bem?” O João aceita a folha e o que lhe foi dito.	

	Sem apoio		
13:40	TsAI- LP- Ler o texto	A professora dirige-se para a frente do quadro e pede a um aluno para começar a ler em voz alta.	
13:40	Al 1B- Lp- Copiar e ilustrar frases  Sem apoio	O João começou a recortar o trabalho e colou-o no caderno. Depois colocou cola num dedo e ficou a colar e descolar os dedos. Passados alguns minutos a professora disse-lhe: -João trabalha!- O aluno pega no estojo e tira o lápis e começa a escrever as frases.	Chamada de atenção da prof.
13:50	TsAI- LP- Interpretação oral do texto	A professora continuou em frente ao quadro a fazer leitura interpretação de texto com os restantes alunos.	
13:55	Al 1B- Lp- Copiar e ilustrar frases  Sem apoio	O João acaba as duas frases e a professora vai junto dele e diz-lhe : -João não copiaste as frases todas, ainda faltam estas três. O aluno acede e começa a copiar as outras frases. Simultaneamente pega de cola, olhando-o de vários ângulos.	
13:55	TsAI- LP- Interpretação oral do texto	A professora continua em frente ao quadro a trabalhar o texto com os outros alunos, explicando o significado de algumas palavras.	

14:00	TsAI- LP- ficha de trabalho sobre o texto (livro)	Vê que o João já terminou e diz: - Meninos comecem a ficha (sobre o texto) enquanto vou dar uma ajuda ao João.	
14:00	Situação transitória	O João termina de escrever as frases e começa a coçar o braço, tirando as peles (tique). A professora vai junto ao aluno e diz: “mostra João, a professora coça. E coça-lhe o braço. O aluno não diz nada. A professora acaricia-lhe o braço e diz:	
14:04	AI 1B- LP: Ler as frases	- Olha agora vamos ler, está bem? O João olha para as frases mas não diz nada. A professora começa a ler a 1ª frase colocando o dedo por baixo da palavra que lê. O aluno lê mas a sua linguagem é quase impercetível. A professora diz, muito bem João.	Elogio
	AI 2 MAT – a)Ficha de matemática- Escrever os números de 2 em 2 até 50  Sem apoio	Dirige-se à sua secretária e trás outra fotocópia. Coloca-a na frente do João e diz. Olha agora tens aqui uma fichinha de matemática. Tens que escrever os números começando aqui. Depois fazes essas continhas. Podes fazer bolinhas para contar. O João começa de imediato a fazer a ficha.	A prof explica sinteticamente.
		A professora vai circulando pela sala e ajudando alguns alunos que colocam dúvidas.	

14:15	<p>b) Adições e subtrações</p> <p>Com apoio (solicitado pelo aluno)</p>	<p>O João termina a escrita dos números de 2 em 2 até 50. Não avança para as operações.</p> <p>A professora vai ter com ele.</p> <p>- Então João, tu és capaz de fazer as continhas sozinho, vamos lá.</p> <p>- O João grita: NAAAA e</p> <p>- Está bem eu ajudo.</p> <p>A professora senta-se ao lado do João e faz bolinhas por baixo dos algarismos de cada operação. Depois diz-lhe para contar.</p> <p>O João faz o que a professora diz.</p>	Descompensação- Grita/nega
14:20	TsAI- LP- correção no quadro	<p>Os outros alunos começam a dizer que já acabaram e a professora levanta-se e volta para o quadro.</p> <p>- Vamos corrigir todos juntos. Vai lendo a pergunta e pedindo aos alunos (um a um) que respondam.</p>	
14:20	Situação Final	<p>O João já terminou a ficha de matemática. Está sentado no seu lugar sem fazer nada. (faltam 10 minutos para a hora de ir para a UEE)</p> <p>- João, podes ir embora!</p> <p>O aluno pega no estojo e sai sem dizer nada.</p>	

**Observação n.º 2****Data: 11/3/2013 Hora: 13:30 – 14:30**

Hora	Atividade	Descrição	Inferências/Notas
13:30	Situação Inicial	Os alunos estão sentados (dois a dois) em três filas de carteiras dispostas horizontalmente. O João está sentado na primeira carteira da última, junto à porta. A professora diz: - João, vai buscar o teu caderno ao armário. O João faz o que a professora diz e volta para o lugar com o caderno. Os restantes alunos estão barulhentos, falam entre si. A professora manda-os calar.	
13:30	Al 1B- LP- Completar espaços com letras para formar palavras, segundo um modelo. Sem apoio	Vai junto do João e abre o caderno mostrando-lhe os trabalhos que já tem passados para fazer. (exercícios de LP colados no caderno). A professora explica: - João, aqui tens que escrever as palavrinhas, vais ali a baixo e vês e depois pões nos sítios. (crucigrama- imagens e espaços para as palavras- as palavras estão escritas em baixo para que o aluno as possa visualizar e selecionar. O João não diz nada mas acede a fazer o exercício.	
13:35	TsAl EM- iniciação a nova temática – leitura e explicitação oral	A professora volta a mandar calar os alunos que continuam agitados. Depois diz-lhes para abrirem o livro de Estudo do Meio na página 122. Os alunos tiram o livro da mochila Os alunos vão fazendo perguntas e a professora vai respondendo e vice-versa. e fazem o que a professora disse. A professora pede a um aluno que comece a ler. À medida que a aluna vai lendo a professora vai mandando parar e dando algumas explicações sobre o conteúdo “ os seres vivos do ambiente próximo”.	Alguns alunos parecem estar alheados do que se está a fazer.

13:50	Al 1B- LP (continuação)	O João continua a fazer o trabalho mas vai fazendo algumas paragens para se coçar, na parte interior do pulso e arrancar as peles. Olha para a professora e continua a trabalhar. Passados cerca de 20 minutos o João acaba o trabalho. Não diz nada. A professora vê que já acabou e vai ter com ele.	O João trabalha autonomamente, faz o trabalho sem ajuda apesar de ter alguns momentos de paragem .
13:40	Al 1B- Lp- Copiar frases  Sem apoio	- João, agora faz o resto. (Tem mais trabalhos passados no caderno) O João grita evidenciando recusa. A professora diz: - Pára com isso João. Vá, pega no lápis e copia as frases. O João volta a gritar e a negar. A professora deixa-o voltando para a frente do quadro onde estava a explicar a matéria de EM aos outros alunos. O João fica a tirar peles do seu pulso (zona que vai coçando) e passados alguns minutos pega no lápis e começa a escrever as frases. A professora vê que já está a trabalhar e risse para mim.	
13:50	TsAl EM- ficha de trabalho no manual	A professora diz aos outros alunos para responderem às questões da ficha de trabalho no livro de E.M .	
13:55		A professora vai sentar-se ao lado do João. Este ainda está a escrever a última frase. A professora diz: - Vamos ler João. O aluno volta a gritar.: Naaa, naaa... e vira a cara para o outro lado, empurrando a professora para ir embora. A professora deixa-o sozinho e vai circulando pela sala.	
13:55	TsAl EM- ficha de trabalho no manual	Alguns alunos vão colocando dúvidas e a professora vai respondendo.	



14:00		<p>O João acaba a frase e fica a olhar para os colegas.</p> <p>A professora aproxima-se mas ele fecha o caderno.</p> <p>A professora diz:</p> <p>- Já vi que hoje não queres ler. Lês amanhã.</p>	
14:15	<p>AI 1B LP</p> <p>Correspondência palavra/imagem</p> <p>Sem apoio</p>	<p>Então faz lá o resto dos exercícios. (correspondência entre palavras e imagens). É só ligares as palavras às imagens.</p> <p>O aluno grita novamente e afasta a professora.</p> <p>Ela sai de junto dele e ele faz o exercício corretamente.</p>	<p>O aluno começa por fazer oposição ao trab. Mas quando a prof. Se afasta ele começa a fazer.</p>
15:25		<p>Quando acaba. Fecha o caderno, pega no estojo e levanta-se ficando junto à porta a olhar para a professora. A professora diz:</p> <p>- Podes ir João, já está na hora.</p>	

**Observação n.º 3****Data: 13/3/2013****Hora: 13:30 – 14:30**

Hora	Atividade	Descrição	Inferências/Notas
13:30	Situação Inicial	Os alunos estão sentados (dois a dois) em três filas de carteiras dispostas horizontalmente. O João entra e senta-se na primeira carteira da última fila, junto à porta. A professora diz: - João, vai buscar o teu caderno ao armário. O João faz o que a professora diz e volta para o lugar com o caderno	
13:30	TsAI- Mat Ficha de trabalho no manual	Os restantes alunos estão a fazer uma ficha de matemática no livro.	
13:35	Situação Inicial	A professora vai sentar-se ao lado do João. Leva duas fotocópias com exercícios de LP que recorta e cola no caderno. O João está a olhar para a professora e enquanto tenta mexer na cola, a professora retira-lhe a cola da mão e diz:- Não, eu sei o que tu queres. A cola não é para meter na mão. O João movimenta-se bruscamente na cadeira.	
13:40	A11B- LP Leitura de texto  Com apoio da professora	A professora diz: -João, vamos trabalhar. Olha lá para aqui. O João olha para o caderno. - Vamos ler! A professora aponta para um texto (simples) que colou no caderno. Ajuda o João a ler. A professora começa a palavra e o João acaba. No fim a professora volta a ler sozinha, o João ouve.	

13:50	Situação Transitória	Um aluno vai ter com a professora para tirar uma dúvida. A professora explica e o aluno antes de ir embora diz: - Então João! E passa a mão na cabeça do João. Este grita e afasta a mão do colega bruscamente. A professora diz: - Então João, não é preciso gritar. O André só te estava a cumprimentar.	O aluno sorriu ao comportamento do João.
13:55	A11B- LP Copiar o texto que leu (por sua iniciativa)	O João pega no lápis e começa a copiar o texto. A professora não diz nada.	
	TsA1- acompanhamento ao trabalho	Enquanto o João copia o texto a professora levanta-se e circula pela sala, ajudando alguns alunos que vão pondo o dedo no ar.	
14:10	Situação Transitória	O João acaba a cópia e pega no tubo de cola que a professora tinha deixado em cima da mesa. Abre a cole, coloca um pouco no dedo e fica a abrir a colar o dedo polegar e indicador até a cola secar, depois põe na boca.	
14:15	Situação Transitória	A professora vê que já acabou e volta para junto do aluno. Vê que está a tirar a cola dos dedos, com a boca mas não diz nada.	
	A11B- LP	- João, agora vamos ver as palavras que faltam aqui nas frases. Vamos ler! (frases do texto com palavras em falta).	

	<p>Completar frases com palavras em falta</p> <p>(inicia com ajuda mas depois faz sozinho)</p>	<p>O João grita: -Naaaa!</p> <p>A professora insiste: - Vá, lá eu começo. “O Jaime foi à _____”.</p> <p>O João olha para o texto e escreve a palavra correta. Continua o resto do exercício mas a professora deixa de ler.</p>	
14:15	TsAl- correção da ficha no quadro	<p>Os colegas começam a dizer que já acabaram.</p> <p>A professora diz: - Vamos corrigir no quadro. Mariana vai fazer o 1º exercício.</p>	
14:20	A11B- LP Crucigrama Sem apoio	<p>-João, agora vais escrever aqui as palavrinhas (crucigrama), eu vou escrevê-las aqui em baixo e tu só tens de descobrir onde as colocas.</p> <p>O João pega no lápis e começa a fazer o exercício. Vai fazendo algumas paragens e fica a olhar para o lápis colocando-o no ar em diferentes posições.</p>	
	TsAl- correção da ficha no quadro	A professora vai para junto do quadro onde ajuda os alunos, que vai chamando, a fazerem a correção da ficha.	
14:30	Situação final	<p>O João acaba o exercício. Fecha o caderno, pega no estojo e levanta-se. A professora vê: - João, já acabaste?</p> <p>O João não responde mas aponta para a porta.</p> <p>A professora diz: - Sim, vai lá embora. Até amanhã</p> <p>O João responde numa linguagem impercetível. -(até amanhã)</p>	

**Observação n.º 4**

Data: 14/3/2013

Hora: 13:30 – 14:30

Hora	Atividade	Descrição	Inferências/Notas
13:30	Situação Inicial	Os alunos estão sentados (dois a dois) em três filas de carteiras dispostas horizontalmente. O João entra e senta-se na primeira carteira da última fila, junto à porta. A professora diz: - João, estávamos à tua espera para ir à horta. - Meninos vamos fazer uma fila e vamos sair. Os alunos levantam-se e fazem a fila. O João vai para junto da professora e esta dá-lhe a mão. Os alunos seguem a professora e o João para o recinto exterior.	O João foi para a Horta pela mão da professora. Todos os outros colegas foram, dois a dois, de mão dada.
13:40	TsAI- Atividade na horta pedagógica em que os alunos foram divididos, pela professora, pelos vários canteiros.	Junto da horta pedagógica a professora pede aos alunos para se reunirem à sua volta. Divide-os por grupos e por canteiros e diz-lhes que em cada canteiro cada grupo deve tirar as ervas daninhas. Depois explica o que são as ervas para que não arranquem as plantas. O João não é incluído em nenhum grupo. Permanece junto à professora. A professora vai circulando pelos vários canteiros e o João fica afastado. A professora chama-o:	O João não é incluído em nenhum dos grupos. Fica a olhar para os colegas mas não se manifesta.
13:55	AI 1B- Atividade na Horta Pedagógica-	- João, anda apanhar uma ervinha! - O João diz: - Naaaa (a gritar e a saltar). A professora vai ter com ele e pega-lhe na mão levando-o para junto de um canteiro. O João começa a chorar. A professora insiste para que apanhe uma erva	Recusa

	apanhar as ervinhas	ou mexa na terra mas o aluno não quer. Continua a chorar e a gritar. Assim que a professora lhe larga a mão ele afasta-se e fica a olhar para os colegas. A professora deixa-o estar.	
14:05	Situação transitória	Passado algum tempo O João sai do recinto da horta e começa a andar pelo recreio. A professora vai busca-lo e ele vem novamente a chorar. A professora pede a um aluno para ir chamar a A.O da UEE.	
14:15	Situação Final	<p>Passados 10 minutos a A.O chega e a professora diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- D. Rosário o João mais uma vez não quer estar na horta, ou fica aqui com ele porque ele anda só a fugir ou então leve-o para a UEE.</li> <li>- Professora, assim é melhor levá-lo para a UEE porque agora estou lá a fazer falta.</li> <li>- Está bem, então leve-o lá. Desculpe lá.</li> <li>- Não faz mal.</li> <li>- O aluno dá a mão à A.O e vai embora.</li> </ul>	

**Observação n.º 5**

Data: 9/4/2013

Hora: 13:30 – 14:30

Hora	Atividade	Descrição	Inferências/Notas
13:30	Situação Inicial	Os alunos entram e sentam-se, como habitualmente (dois a dois) em três filas de carteiras dispostas horizontalmente. O João entra e senta-se na primeira carteira da última fila, junto à porta. Há muito barulho na sala. O João coloca as mãos nos ouvidos. A professora manda os alunos calarem-se e repreende-os. - Meninos, calados! Mas o que é isto? Pouco barulho! Os alunos acalmam-se a pouco e pouco e o ambiente fica mais calmo. O João está a olhar para os colegas.	
13:35	TsA1- Mat. Exercícios no manual	A professora diz: - Abram o livro de matemática na página 143 e comecem a fazer os exercícios. Não quero barulho!	
13:40	Al 1B- Mat. Ficha com vários exercícios  Com apoio da prof.	Depois pega em duas folhas que tem em cima da sua secretária e vai sentar-se ao lado do João. - João vamos trabalhar? - O aluno olha para a professora e começa a rir, depois retira o lápis do estojo. A professora coloca uma das folhas em frente do João e diz: - Vamos lá começar a fazer a ficha. O aluno pega no lápis e começa por escrever o seu nome. A professora diz-lhe para escrever a data também. Depois olha para a professora. Esta diz:	

		<p>- Vamos começar por completar o que falta aqui, escreve os números de 3 em 3. Vamos dar pulinhos de 3.</p> <p>A professora desenha 3 bolinhas e começa a contar a partir do 3 que já está escrito:-</p> <p>4,4,6, escreve o 6 João!</p> <p>O João parece ter percebido e continua da mesma forma até preencher todos os espaços.</p> <p>A Professora diz:</p> <p>- Muito bem, é isso mesmo.</p>	
13:50		<p>Agora vamos fazer as continhas. Tens que ver que números é que faltam aqui para teres sempre 30.</p> <p>O aluno não começa a fazer o exercício.</p> <p>A professora desenha 30 bolinhas. Depois rodeia com o lápis 25. Dizendo: Se queremos ter 30 bolinhas e já temos 25, quantas faltam?</p> <p>O aluno conta as bolinhas e escreve.</p> <p>A professora procede do mesmo modo para as restantes operações.</p> <p>O aluno não consegue fazer nenhuma sem ajuda.</p>	
14:00		<p>Quando terminam a professora, diz:</p> <p>Agora esta sabes fazer sozinho. (figura desenhada em papel quadriculado para copiar em simetria).</p> <p>O aluno pega no lápis e começa a fazer a figura. A professora levanta-se e vai ajudar alguns alunos que entretanto tinham pedido ajuda.</p> <p>O João conclui o desenho da figura.</p> <p>A professora volta a sentar-se ao seu lado. Corrige o trabalho. O aluno olha para a professora .</p>	



14:10	Al 1B- LP. Cópia Com apoio da prof.	<p>A professora diz: Muito bem, agora vais fazer esta (mostra outra ficha). Vais copiar este texto para o caderno e depois vamos ler. - Vai lá buscar o caderno! O aluno levanta-se e vai buscar o caderno ao armário. Volta a sentar-se e começa a copiar o texto. A professora vai para a sua secretária. O aluno vai escrevendo devagar, por vezes começa a coçar a cabeça e enrolar os caracóis. Quando termina a cópia arruma o lápis no estojo e fica a olhar para a professora. A professora vê que acabou e diz:</p>	
14:20	Situação Final	<p>- João, vamos ler o texto! O aluno diz : - Não! E começa a chorar. Pega no estojo e levanta-se dirigindo-se para a porta. A professora diz: - Já queres ir embora? - O aluno não responde mas continua a chorar. - Vá, vai lá! Lê o texto amanhã. O aluno sai.</p>	

## Observação Sala de Aula DER 5- Agrupamento B

### Observação n.º 1

Data: 14/2/2014

Hora: 13:30 – 14:30

Hora	Atividade	Descrição	Inferências/Notas
13:30	Situação Inicial	A aluna chega à sala de aula acompanhada por uma A.O. Os restantes alunos ainda estão a sentar-se pois regressam do recreio. As mesas estão dispostas em U com duas filas horizontais no meio. A aluna senta-se na última fila. A A.O senta-se ao seu lado. Do outro lado senta-se um colega.	
13:35	TsAI- LP Explicitação pela Prof. De Exercícios no manual	A professora dá orientações relativamente à tarefa que os alunos devem realizar no manual de Português, a qual já tinha sido iniciada antes do intervalo.	
13:40	AI 2B - Situação inicial	A Maria está bastante agitada, ri descontroladamente e tenta levantar-se. A A.O evita que a aluna se levante contendo-a fisicamente. Enquanto a professora vai falando a Maria vai repetindo algumas coisas ditas pela professora, mas num tom de voz muito elevado. Alguns alunos riem e outros ignoram a situação. A professora diz aos alunos para se concentrarem no que está a dizer para não ligarem ao que a Maria diz. A aluna tenta levantar-se novamente e a A.O agarra-a e senta-a na cadeira dizendo-lhe que agora é hora de trabalhar. A aluna diz: - Queres trabalhar! – começa a bater com os lápis na mesa. A professora continua a dar	A aluna está na sala acompanhada pela AO.

		<p>orientações aos outros alunos relativamente ao trabalho que vão fazer. A A.O tira os lápis à aluna e esta volta a dizer: - Rosa, queres trabalhar!</p> <p>A professora ouve e diz: - Maria, espera aí que a professora já vai. Não faças barulho!</p> <p>A A.O dá um lápis à aluna e diz-lhe para fazer um desenho. A aluna começa a fazer riscos na folha, acalmando-se.</p>	
13:50	TsAI- LP Exercícios no manual	Os restantes alunos começam a fazer o trabalho no livro.	
14:00	AI 2B – Mat.  Pintar figuras geométricas  Com o apoio da AO	<p>A professora vai ter com a Maria e leva-lhe uma folha com figuras geométricas desenhadas (quadrado, círculo, rectângulo, triângulo). Explica a tarefa à A.O (a aluna deve pintar as figuras e depois recortá-las. Depois deve colá-las no caderno. Entretanto a aluna já pegou na folha e está a pintar. A professora diz: Maria, devagar não sai para fora do risco. A aluna continua a pintar. Enquanto pinta vai dizendo frases descontextualizadas, em tom zangada. “ Não, não é assim! Ai a menina!”/ Não, não é para ti! “. Pega no lápis e enquanto pinta tenta agarrá-lo com a outra mão e faz força como se o quisesse tirar a si mesma. A A.O diz: - Não Maria, não faças isso. Vá, vamos pintar e pega na mão da aluna ajudando-a a pintar. A aluna diz (num tom elevado): - Não sai do risco! A A.O diz:- Pois, não sai do risco, isso. Devagar!</p>	
14:10	TsAI- LP Exercícios no manual	A professora circula pela sala e vai apoiando os outros alunos. Para algum tempo junto de dois alunos que, segundo a mesma, têm muitas dificuldades.	
14:20	AI 2B – Mat.	A Maria acaba de pintar e retira bruscamente a tesoura da sua caixa, que está em cima da mesa, para começar a cortar. A A.O diz-lhe para ter cuidado e cortar devagar. A aluna corta as figuras muito rapidamente mas com bastante perfeição.	

	<p>Recortar e colar figuras geométricas</p> <p>Com apoio da AO</p>	<p>Depois a A.O dá-lhe a cola. A Maria aplica a cola, com a ajuda da A.O e cola as figuras no caderno.</p>	
	<p>Situação transitória</p>	<p>Assim que termina levanta-se e corre para a secretária da professora abrindo uma gaveta. A A.O vai atrás da aluna mas a professora chegou primeiro ao pé dela. – Não Maria, não mexe na gaveta da professora. Fecha a gaveta!</p> <p>A aluna diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Queres um rebuçado?</li> <li>- Não, hoje não há rebuçados. Só se te portares bem, vai para o lugar. Vamos lá. A professora segue a aluna até ao lugar. A aluna senta-se e diz:</li> <li>- Queres trabalhar!</li> </ul>	
	<p>Al 2B – Mat.</p> <p>Dizer o nome das cores das figuras</p> <p>(Apoio- a prof inicia e depois pede à AO para continuar)</p>	<p>-A professora diz: - Sim, vamos trabalhar! Vá, que cor é esta? (aponta para o triangulo pintado pela aluna).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- É azul.</li> <li>- Não Maria, é verde. Diz lá V...</li> <li>- Verde.</li> <li>- E esta (aponta para o quadrado amarelo)? É... a.....</li> <li>- Azul</li> <li>- Não Maria, então é tudo azul! É amarelo. Como o sol.</li> <li>- E esta (aponta para o circulo cor de laranja).É cor de...</li> <li>- vermelho.</li> <li>- Não, cor de laranja. É cor de laranja. Ainda não sabes as cores. D. Rosa vá perguntando o nome das cores. Eu já trago uma ficha para ela fazer.</li> </ul> <p>A A.O vai perguntando as cores à Maria. Esta responde mas não acerta. A A. O vai corrigindo.</p>	

	TsAI- LP Exercícios no manual	A Professora dá algumas indicações aos restantes alunos relativamente a um exercício que está a levantar dúvidas.	
	AI 2B – Mat.  Pintar uma sequência de figuras geométricas de acordo com um padrão dado. Apoio da AO e da Prof.	A professora vai buscar uma folha à sua secretaria e leva-a até à mesa da aluna, enquanto isso vai explicando um exercício aos restantes alunos. A A.O começa a explicar à Maria o que tem que fazer. Entretanto a professora desloca-se para junto da Maria e observa-a a trabalhar. A aluna está a pintar uma sequência de figuras geométricas de acordo com um padrão dado. A A. O orienta na escolha das cores adequadas. A professora diz: - Mais devagar Maria assim fica tudo feio! Não é para riscar é para pintar. A aluna continua parecendo ignorar o que a professora diz. A Professora segura-lhe a mão e volta a repetir:- Mais devagar Maria.- A aluna começa a pintar mais devagar. .	
	TsAI- LP Correção do trabalho (individualmente) pela prof.	Os restantes alunos vão chamando a professora e dizendo que já acabaram. A professora vai sentar-se na sua mesa e chama os alunos um a um para corrigir o trabalho.	

		<p>A Maria vai dizendo algumas frases descontextualizadas em voz alta:- Já te disse que não é assim! Anda cá! Anda cá! Eu já te disse! Vamos lá embora!</p> <p>A A.O vai orientando as cores e controlando a mão para que a aluna pinte nos limites.</p> <p>A sala fica mais agitada pois há muitos alunos que já terminaram a tarefa. A Maria diz (em voz alta):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rosa, queres almoçar?</li> <li>- Já vamos Maria está quase.- Alguns dos outros alunos riem. A professora diz para fazerem menos barulho, se não ninguém vai almoçar</li> </ul>	
	Situação final	<p>Pouco depois dá o toque para o almoço. A Maria levanta-se de imediato e corre para a porta. A A.O chama-a mas ela não volta. Os outros alunos saem.</p>	

**Observação n.º 2****Data: 18/2/2014****Hora: 11:00 – 12:00**

Hora	Atividade	Descrição	Inferências/Notas
11:00	Situação Inicial	A aluna chega à sala de aula acompanhada por uma A.O. Os restantes alunos entram na sala e sentam-se. A A.O leva a aluna pela mão para o lugar. As mesas estão dispostas em U com duas filhas horizontais no meio. A aluna senta-se na última fila. A A.O senta-se ao seu lado. Do outro lado senta-se um colega. A professora manda os alunos calarem-se. Estão barulhentos e agitados.	
11:05	Al 2B – Mat. Pintar e contar bolinhas/recortar e colar	A professora dirige-se à A.O e diz: - D. Rosa está aqui uma fichinha para ela. 1º pode escrever o nome no caderno. Depois é para pintar as bolinhas e contar. Depois corta e cola as bolinhas e o algarismo, no caderno.	
11:05	Situação Transitória	Enquanto a professora explica a tarefa à A.O a Maria vai dizendo frases descontextualizadas e risse muito. Tenta sair da cadeira mas a A.O agarra-a. A professora diz: - Maria, agora vais trabalhar para ganhares um rebuçado. Fica quieta. A Maria diz: Queres rebuçado! - A professora diz: - Só quando fizeres tudo. Vá trabalha.	
11:10	TsAl- LP	A Professora vai para a sua secretária e manda os outros alunos calarem-se. Depois diz:	

	Leitura em Voz alta.texto do manual de LP	- Vamos ler o texto da página 121 em voz alta. Leonor, podes começar a ler. Vai mandando os alunos lerem (alto) um a um.	
11:15	Al 2B - Continuação da atividade iniciada  Com o apoio da AO	<p>A Maria vai pintando as bolinhas mas sem concentração no que está a fazer. A A.O segura-lhe a mão para controlar a pintura dentro dos limites. A aluna risse e balança-se na cadeira.</p> <p>Pinta todas as filas de bolas com as cores que a A.O lhe vai dando.</p> <p>Depois a A.O dá-lhe a tesoura e diz-lhe para cortar os grupos de bolinhas (5 grupos cada um com 1,2,3,4,5 bolinhas respetivamente). A aluna corta com precisão.</p> <p>Depois de cortar levanta-se e vai a correr para a secretária da professora. Pega na mala da professora e coloca a mão lá dentro. A Professora tira-lhe a mala e diz-lhe para ir para o lugar.</p> <p>A Maria diz:</p> <p>- Queres rebuçado.</p> <p>A professora diz:</p> <p>- Já te disse que só ganhas rebuçado quando fizeres os trabalhos. Não se mexe na mala da professora. Ai a menina!</p> <p>A professora pega na aluna e leva-a, de mão dada, para o lugar.</p> <p>A A.O diz:</p> <p>Maria, vamos lá. Agora corta os números.</p> <p>A Maria corta quadrados com os respetivos números. E enquanto isso vai dizendo:</p> <p>- Ai a menina! Não mexe!, Ai a menina! Mau, mau! Não! (grita)...</p> <p>A A.O diz:</p> <p>- Não faz barulho Maria. Vamos lá colar os números. Vamos contar as bolinhas.</p> <p>A aluna conta só até 3. A A.O ajuda.</p>	



11:25	TsAI- LP Exercícios coletivos no quadro- com apoio da prof.	Os restantes alunos já terminaram a leitura. A professora está a fazer a exploração do texto no quadro (vocabulário e gramática). Os alunos vão participando à medida que são nomeados pela professora.	
11:40	AI 2B- continuação da atividade	A Maria cola os números com a ajuda da A.O. A A.O diz à professora que a Maria já fez.	
11:45	Situação Transitória	Enquanto isso segura-a para ela não se levantar. A aluna ri e grita algumas palavras impercetíveis. A professora diz: Ela está muito agitada D. Rosa. É melhor levá-la para a Unidade (ainda faltava, 15 minutos para as 12h).	
14:50	Situação Final	<p>A d. Rosa levanta-se a aluna levanta-se e vai a correr para a mesa da professora. A professora agarra-a.</p> <p>- Pára Maria. Não podes correr na sala.</p> <p>A Maria diz:</p> <p>- Queres rebuçado e tenta ir à mala da professora.</p> <p>A professora segura-a e diz:</p> <p>- Não mexe na minha mala. O rebuçado não está aí. Retira um rebuçado do bolso e dá à aluna. A aluna tira-o bruscamente da mão da professora e abre-o colocando-o na boca. Depois começa a agarrar-se ao bolso da professora procurando mais rebuçados. Diz: Queres rebuçados.</p> <p>A professora diz: - Não Maria, já chega. Vai lá para baixo com a D. Rosa. Os outros alunos riem-se da aluna. Esta vai a gritar e a rir correndo à frente da A.O.</p>	



**Observação n.º 3****Data: 20/2/2014****Hora: 11:00 – 12:00**

Hora	Atividade	Descrição	Inferências/Notas
11:00	Situação Inicial	<p>A aluna chega à sala de aula acompanhada por uma A.O. Os restantes alunos entram na sala e sentam-se. A A.O leva a aluna pela mão para o lugar.</p> <p>As mesas estão dispostas em U com duas filhas horizontais no meio. A aluna senta-se na última fila. A A.O senta-se ao seu lado.</p> <p>A aluna começa a bater na mesa com a mão e a gritar, rindo.</p> <p>A A.O manda-a calar. A aluna continua agitada. A A.O segura-lhe as mãos.</p> <p>Os restantes alunos falam uns com os outros.</p> <p>A professora vai ter com a A.O e dá-lhe uma fotocópia dizendo:</p>	
11:05	Al 2B – Mat. Pintar um palhaço de acordo com um código de cores. Com o apoio da AO	<p>Está aqui o trabalho para a Maria. Vá-lhe dando as cores para ela pintar.</p> <p>(Desenho de um palhaço preenchido com números de 1 a 5. Cada espaço (com o n.º) deve ser pintado com uma cor.</p> <p>A A.O retira do estojo da aluna os lápis de cor (vermelho, azul, amarelo, preto e castanho).</p> <p>Depois diz à aluna onde deve pintar com cada cor. A aluna faz o trabalho mas nem sempre está a olhar para o que está a fazer. Olha para o lado e continua a pintar.</p> <p>Está agitada na cadeira e por vezes dá gargalhadas.</p>	
11:10	TsAl- LP Ditado de frases (pela prof)	<p>A professora mandou, entretanto, os outros alunos abrirem o caderno de LP e está a ditar frases para estes. Os alunos estão a escrever. Há silêncio na sala. Apenas a Maria quebra o silêncio com as suas gargalhadas.</p>	

11:20	<p>Al 2B- LP</p> <p>Escrever o nome no caderno (copiando9.</p> <p>Trab. Proposto pela AO</p>	<p>A Maria termina a pintura do desenho.</p> <p>Em seguida a A.O abre o caderno da Maria, que estava em cima da sua mesa, e escreve o seu nome em maiúsculas dizendo-lhe para copiar por baixo.</p> <p>A Maria pega no lápis e começa a copiar. A A.O segura-lhe na mão para conter os movimentos.</p>	
11:25	<p>TsAl- LP</p> <p>Correção do ditado no quadro ( por um aluno)</p>	<p>A professora termina o ditado das frases e pede a um aluno para ir para o quadro. Diz a um aluno para ir para o quadro dando-lhe uma folha com as frases e pedindo-lhe para as escrever corrigidas, dizendo aos outros para corrigirem as palavras que escreveram com erros.</p>	
11:30	<p>Al 2B – Mat.</p> <p>Exercícios passados no caderno (sem preparação prévia)</p> <p>Apoio da AO</p>	<p>Vai junto da Maria e diz- lhe:</p> <p>- Maria, pára quieta na cadeira.</p> <p>Depois pega no caderno da aluna e escreve alguns exercícios (números de 1 a 5, em tracejado para a aluna passar por cima; Conjuntos de bolas -1 a 5- e conjuntos de triângulos – 1 a 5- para a aluna associar os co. Rosa ajude-a a fazer este trabalho. Depois pode ir para a UEE.</p>	
11:40	<p>TsAl- LP</p> <p>Correção do ditado no quadro</p>	<p>A professora vai para o quadro e continua a correção das frases ditadas, explicando algumas regras de ortografia.</p>	

	(pela prof)		
	Al 2B (continuação)	<p>A A.O ajuda a Maria, pegando-lhe na mão de modo a controlar os movimentos do lápis no caderno.</p> <p>A Maria olha para o lado, faz sons e ri, não está concentrada no trabalho.</p> <p>Quando termina a A.O. diz:</p>	
11:45	Situação Final	<p>- Professora, ela já acabou. Podemos ir embora. A Maria já está a tentar levantar-se e a puxar a D.Rosa que a segura.</p> <p>- Sim, pode ir D.Rosa.</p> <p>A Maria sai com a A. O a agarrar-lhe o braço para a conter uma vez que quer correr</p>	

**Observação n.º 4****Data: 26/2/2014****Hora: 11:00 – 12:00**

Hora	Atividade	Descrição	Inferências/Notas
11:00	Situação Inicial	A aluna chega à sala de aula acompanhada pela Assistente Operacional. Senta-se no seu lugar, na última fila da sala, e a Assistente Operacional senta-se à sua frente.	
11:05	Al 2B – Copiar o nome e a data Apoio da AO	O caderno já está em cima da mesa e a A.O abre-o e diz à aluna para fazer o seu nome, escrevendo-o primeiro em ponteadado, bem como a data (números).	
11:10	TsAl- EM- Explicitação de ficha de trabalho	A professora está a gerir o comportamento da turma, manda-os calar, sentar... Depois diz aos alunos para abrirem o livro de Estudo do Meio e começa a explicar a matéria da página em questão “Os aspectos físicos do meio local”. A professora lê o que está no livro e dá explicações e exemplificações.	
11:10	Al 2B – Copiar o nome e a data (cont.) Apoio da AO	A Maria realiza a escrita do nome concentrada. Quando termina o exercício de escrita do seu nome apagou-o e, por sua iniciativa, voltou a escrevê-lo no entanto mostra-se desconcentrada, olha constantemente à sua volta e pula na cadeira. A A.O manda- a estar quita e por várias vezes contem-na fisicamente. - Maria, pára quite. Vá escreve o nome. A Maria fala alto frases fora do contexto, ri e balança-se na cadeira.	

11:00	Al 2B- Mat Identificar simetrias/colar/pintar	<p>Seguidamente a A.O indica à Maria o que deve fazer, o trabalho encontra-se colado no caderno da aluna.</p> <p>- Maria vamos ver quais as figuras que são iguais mas estão ao contrário. (identificar simetrias). A Maria não revela dificuldades, no entanto o comportamento agitado e desconcentrado mantém-se, concretizando a tarefa com a orientação e reforço contínuo da Assistente Operacional.</p> <p>Depois a A.O dá à aluna algumas imagens (já recortadas) para que a mesma as cole de acordo com a imagem simétrica. A aluna inicia a tarefa mas nas últimas colagens demonstra desinteresse efetuou-as ao acaso. Posteriormente pintou as imagens com as indicações da Assistente Operacional.</p> <p>- Maria, agora o azul.</p> <p>A Maria pega o amarelo e ri, começa a pintar.</p> <p>- Não Maria, é o azul. A A.O retira o lápis azul à aluna e dá-lhe o amarelo. A Maria começa a pintar de amarelo.</p> <p>- Já está Maria. Agora é de vermelho.</p> <p>A A.O tira o lápis amarelo da mão da Maria e dá-lhe o azul.</p> <p>A Maria pinta mas vai olhando para os lados. Não está concentrada na tarefa.</p>	
11:30	TsAl- EM- Explicação de matéria de EM e realização de experiências	A professora continuou a explicar a matéria de Estudo do Meio e fez algumas experiências práticas com os alunos. Não envolveu Maria em nenhuma atividade.	

**Observação n.º 5****Data: 28/2/2014****Hora: 11:00 – 12:00**

Hora	Atividade	Descrição	Inferências/Notas
11:00	Situação Inicial	A aluna chega à sala de aula acompanhada pela Assistente Operacional. Senta-se no seu lugar, na última fila da sala, e a Assistente Operacional senta-se à sua frente.	
11:05	Todos os alunos incluindo a Maria	<p>A professora diz que vão ouvir uma história e por isso não vai dar trabalho para a Maria.</p> <p>Manda os alunos calarem-se.</p> <p>A Maria tenta levantar-se mas a A.O segura-lhe as mãos e diz:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Não Maria. Vamos ouvir uma história. Olha a Professora.</li></ul> <p>A professora pega num livro e mostra-o aos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Já alguém conhece esta história?</li><li>- Não...</li><li>- Eu conheço!</li><li>- Conheces João, então fala de quê?</li><li>- A.... Agora não me lembro.</li><li>- Então vamos todos ouvir, está bem?</li></ul> <p>Os alunos ficam entusiasmados.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Não quero barulho, se não paro de contar a história.</li></ul>	A aluna parece não estar a prestar atenção à história. Procura trabalho na mesa e pede à AO para trabalhar.



		<p>A A.O vai sentar-se ao lado da Maria de forma a conte-la fisicamente pois está bastante agitada.</p> <p>A professora começa a contar a história “João e o pé de feijão”.</p> <p>Vai contando a história e mostrando as imagens do livro. Os alunos seguem com atenção.</p> <p>Maria ouve a professora mas não olha para as imagens quando a professora as mostra. Volta a tentar levantar-se.</p> <p>Grita e diz:</p> <p>- Rosa, queres trabalhar.</p> <p>A professora diz:</p> <p>- Sim Maria, estás a trabalhar. O trabalho é ouvir a história. Ouve lá a história.</p> <p>Maria diz:</p> <p>- Queres almoçar.</p> <p>A A.O diz:</p> <p>- Já vamos almoçar Maria. Vá, agora fica caladinha a ouvir a história.</p> <p>A professora vai contando a história e fazendo algumas perguntas enquanto mostra as imagens. Não faz perguntas a Maria.</p> <p>Maria começa a ficar agitada. A A.O segura-a e faz-lhe festas no cabelo. Maria fica mais calma.</p>	
	<p>Al 2B</p> <p>Recortar revista</p> <p>Apoio da AO</p>	<p>A Professora vê que a aluna está agitada e diz:</p> <p>- D. Rosa, tome lá uma revista para ela ir cortando. (Maria gosta muito de cortar e acalma-se com esta atividade). A A.O dá a tesoura a Maria. Esta fica contente. Sorri e pega na revista começando a recortar muito satisfeita.</p> <p>A professora vai seguindo com a atividade com o resto da turma até à hora do almoço.</p>	<p>A Maria acalma quando lhe é dado algo concreto para fazer.</p>

## Observação Sala de Aula DER 6- Agrupamento B

### Observação n.º 1

Data: 8/1/2014    Hora: 14:00 – 15:00

Hora	Atividade	Descrição	Inferências/Notas
11:00	Situação Inicial	O aluno chega à sala de aula acompanhada pela Assistente Operacional. Senta-se na última mesa da última fila, junto à porta. A A.O senta-se ao seu lado. As mesas estão dispostas em três filas de mesas verticais e os alunos sentam-se a pares.	
11:05	TsAl – LP Leitura de texto em voz alta, acompanhada pelo prof.	O professor está sentado na sua secretária a ouvir os alunos lerem um texto do livro de LP. Vai ouvindo e mandando os alunos lerem um a um, nomeando-os.	
	Al 3B Data e nome no caderno ( por indicação da AO que acompanha o aluno).	A A.O abre o caderno do aluno que já está colocado em cima da sua mesa. Manda-o fazer o nome e a data. O aluno acede e começa a escrever o seu 1º nome e depois a data (pequena). O professor não diz nada dirigido ao aluno ou à A.O.	

	<p>Al 3B- Mat- escrever os números de 1 a 10, cada um numa linha do caderno, até ao fim da linha</p> <p>Apoio da AO</p>	<p>A A.O diz: - Vamos fazer estes trabalhos que o professor passou. - O aluno diz: - Não, Rosa! Não quero esses trabalhos! (Grita) O professor ouve e diz: - Edu, queres esses trabalhos sim. Vá, começa a trabalhar! Rápido, se não, não acabas e tens que cá ficar. - O aluno faz uma expressão de zangado e pega no lápis começando a fazer o trabalho sem cuidado na escrita (escrever os números de 1 a 10, cada um numa linha do caderno, até ao fim da linha). O aluno mostra-se cansado e por vários momentos pára e fica a olhar para os colegas.</p>	
	<p>TsAl – LP Ficha no manual de LP</p>	<p>Depois de todos os alunos lerem o professor diz-lhe que podem fazer a ficha do livro, sobre o texto.</p>	
	<p>Al 3B Conti. da atividade</p>	<p>O Edu chega ao n.º 8 onde demonstra alguma dificuldade na escrita. Faz e diz - Ó, está mal! A A.O diz: - Então apaga! E ajuda-o a apagar pegando-lhe na mão. Depois a A.O agarra a mão do aluno e ajuda-o na escrita do 8. O aluno faz e diz: - YES! Tá igual Rosa? A A.O diz:- Sim, Edu. Tá igual. O aluno faz “fixe” com a mão.</p>	<p>O prof. Está na sua secretária a corrigir trabalhos dos outros alunos.</p>

		<p>O professor continua na sua secretária a corrigir trabalhos dos alunos.</p> <p>O aluno termina o número 8 e diz:</p> <p>- Já consegui todos!</p> <p>A A.O diz:</p> <p>- Já conseguiste todos!</p> <p>- Vá, vamos fazer o 9!</p> <p>O aluno diz: - Toca a mexer! Vês o toca a Mexer? É a televisão da SIC! É toca a Mexer!</p> <p>A A.O ri e diz:</p> <p>- Pois é, toca a mexer!</p> <p>O aluno escreve o algarismo 9 (até ao fim da linha). Um colega levanta-se e passa por ele, na direcção do armário ao fundo da sala. No momento em que passa pelo Edu este bate-lhe no braço e diz:</p> <p>- Ó, portou mal! Foi o Vasco!</p> <p>A A.O diz:</p> <p>- Não, o Vasco não fez nada. Foste tu.</p> <p>O Edu risse .</p> <p>O aluno acaba de escrever os 9 e diz:</p> <p>- Rosa, amanhã é dia para a escola?</p> <p>- É, amanhã vens para a escola.</p> <p>- Uhhhh! (e ri)</p> <p>- Vá, agora escreve o nº 10.</p> <p>O aluno começa a escrever.</p> <p>A A.O diz-lhe:</p> <p>- Não podes fazer todos juntos, tens que deixar um espaço entre casa número.</p> <p>- Tá mal?</p>	
--	--	---	--

		<p>- Sim, apaga lá.</p> <p>- Ó, tá mal!</p> <p>O aluno apaga tudo.</p> <p>A A.O diz-lhe como fazer.</p> <p>- Ahhh! Boa Rosa, tá bem</p> <p>A A.O risse.</p> <p>O aluno acaba.</p>	
	Situação final	<p>Ainda faltam 10 minutos para as 15h (hora em que o aluno regressa à UEE).</p> <p>- Professor, ele já fez. – Diz a A.O</p> <p>- Então pode ir para a UEE- responde o professor</p>	

**Observação n.º 2****Data: 26/2/2014****Hora: 14:00 – 15:00**

Hora	Atividade	Descrição	Inferências/Notas
11:00	Situação Inicial	O aluno chega à sala de aula acompanhada pela Assistente Operacional. Senta-se no seu lugar, na fila da frente numa mesa junto à parede, com a auxiliar sentada à sua frente; Está agitado, balança a cadeira e canta.	
11:05	TsAl – Mat. Ficha no manual (sem apoio)	O professor está sentado na sua secretária. Os alunos estão a fazer uma ficha no livro de matemática.	O professor está sentado na sua secretária.
	Al 3B Data e nome no caderno ( por indicação da AO que acompanha o aluno).  O Prof. Interfere para repreender comportamento do aluno.	A A.O abre o caderno do aluno que já está em cima da mesa e manda-o fazer a data e o nome. O aluno grita: - Não, Não quero! E continua a balançar a cadeira para a frente e para trás. O professor vai junto ao aluno e diz-lhe: - Mas o que é isto! Vamos lá a trabalhar e é já! O aluno cala-se e inicia a tarefa. Quando acaba diz: -Já fiz, está bem Rosa? A A.O responde. - Sim, está bem. Assim és um menino bonito. O aluno sorri e diz: - O Edu é bonito! (sorri)	
	Al 3B- Associar palavras a imagens. Recortar e colar.	- Agora vamos fazer o resto do trabalho, para seres ainda mais bonito. O trabalho está passado no caderno (colado). O aluno olha para o caderno e depois para o professor. O professor olha para o aluno e diz:	

	Apoio da AO	<p>- É para trabalhar. O aluno olha para o trabalho. A A.O explica: - Estás a ver aqui estes desenhos? - sim! - Então vamos ter que encontrar aqui as palavras e recortá-las e depois colar em baixo dos desenhos. O aluno pega na tesoura que tira do estojo. A A.O diz: - Calma Edu! Primeiro temos que ler. O aluno identifica o que está representado na imagem, mas para identificar a palavra que corresponde à imagem tem de recorrer a exercícios anteriores, com orientação da assistente operacional. Identifica a primeira palavra e efetua o recorte com empenho depois o aluno cola a palavra ao acaso, a assistente operacional corrige-o. Durante a realização da tarefa vai dizendo frases, fora de contexto;</p>	
	Situação transitória  Repreensão do Prof.	<p>Depois começa a balançar o corpo na cadeira e diz que já não quer fazer mais. O professor vem junto do aluno, insiste para que continue, o aluno fica apreensivo e começa a procurar no seu caderno um exercício que tenha a segunda imagem;</p>	
	Cont. atividade	<p>Quando o professor se afasta, fica agitado pulando na cadeira; A assistente operacional chama a atenção e orienta o aluno ajudando-o a encontrar a palavra. Depois recorta e cola com ajuda da assistente operacional, conclui a tarefa com a ajuda da A.O.</p>	
	Al 3B LP- Copiar frases	<p>A A.O diz-lhe para copiar as palavras. O aluno começa novamente a gritar e a pular na cadeira.</p>	
	Situação transitória	<p>O professor levanta-se e senta-se junto do aluno contendo-o fisicamente e dizendo:</p>	

	Intervenção do Prof. Para regular comportamento	- Vamos lá parar Edu! O aluno acalma e fica a olhar para o professor.	
	Al 3B LP- Copiar frases (Cont.)	O professor orienta-o e o aluno copia a palavra. - Muito bem Edu! O aluno começa a copiar a segunda palavra, mas deixa a palavra a meio, começa a dizer coisas fora de contexto. A AO diz “Cala-te Edu. Vá despacha-te!” Depois de chamado à atenção termina a palavra, mas com letra irregular; A assistente operacional orienta o aluno para a última palavra, o aluno grita que não quer, finge que chora.	
	Situação transitória  Intervenção do prof. Para regular comportamento	O professor vem junto do aluno, chama-o à atenção, fala com firmeza para o aluno e este acalma e completa a tarefa. - Acabou Edu! Vais acabar de escrever a palavra antes que nos tenhamos que chatear. O aluno acaba o exercício e a A.O diz:	
	Situação final	Já está tudo Edu, agora podes pintar. Abre o estojo do aluno e dá-lhe os lápis de cor. O aluno pega nos lápis e pinta descuidadamente até que dá o toque para almoçar.	



**Observação n.º 3****Data: 28/2/2014****Hora: 14:00 – 15:00**

Hora	Atividade	Descrição	Inferências/Notas
11:00	Situação Inicial	O aluno entra na sala com a A.O dizendo: - Boa tarde (a sorrir). O professor responde. Os outros alunos não dizem nada. Senta-se no seu lugar. A A.O senta-se à sua frente.	
11:05	Tds Al –Mat. Exercícios no quadro	O professor está no quadro a explicar um exercícios de adições utilizando a reta numérica. Vai chamando os alunos para irem fazer o exercício no quadro. Os restantes alunos seguem com atenção.	
	Al 3B Data e nome no caderno ( por indicação da AO que acompanha o aluno).	A A.O abre o caderno do aluno e manda-o fazer a data e o nome. O aluno acede. Quando termina diz: - Já está Rosa!	
	Al 3B- Mat. Adições no caderno (previamente passadas pelo prof.)  Apoio da AO	- Agora vamos fazer estas continhas que o professor passou aqui. - Não, Não! (grita) -Então? Não queres a surpresa que a Rosa tem? - Sim! - Então vamos trabalhar! - Não (grita e choraminga) - Olha eu fico triste, vou chorar! - Não! Não tou triste a Rosa.	

		<p>- Tá bem, não tou triste, vamos trabalhar! Tira lá os lápis do estojo para contares.</p> <p>O aluno tira os lápis do estojo e espalha-os em cima da mesa.</p> <p>A A.O aponta para o exercício e diz:</p> <p>- Um mais um faz?</p> <p>O aluno diz:</p> <p>- Faz...</p> <p>- Vá conta lá!</p> <p>O aluno conta os lápis.</p> <p>- Dois!</p> <p>- Sim, isso! – Diz a A.O</p> <p>- E agora? Dois mais um faz?</p> <p>o aluno conta os lápis e diz:</p> <p>- Três!</p> <p>- Muito bem, escreve o três.</p> <p>A A.O ajuda na realização das restantes adições procedendo do mesmo modo.</p>	
	Tds Al –LP Copiar texto que está no quadro	<p>O professor entretanto esteve a escrever um texto no quadro e disse aos alunos para o copiarem. Quando terminou sentou-se na sua secretária a corrigir trabalhos.</p>	
	Situação transitória (mostrar o trab. Ao prof)	<p>O Edu conclui o trabalho e a A.O manda-o ir mostrar ao professor.</p> <p>O aluno pega no caderno e vai mostrar ao professor.</p> <p>O professor pega no caderno e diz:</p> <p>- Está tudo bem Edu!</p> <p>- O Edu sorri .</p>	

	<p>Al 3B</p> <p>LP-Escrever palavras e ilustrar</p>	<p>Olha agora leva esta fichinha para fazeres com a D.Rosa. Vá vai lá.</p> <p>O Edu volta para o lugar com a ficha.</p> <p>A AO diz:</p> <p>-Olha Edu, agora vais escrever as palavras e depois podes pintar os desenhos (ficha com desenhos e respetivas palavras por baixo em letra de imprensa).</p> <p>- Ó escrever não Rosa! (risca a folha com o lápis)</p> <p>A A.O contem-lhe a mão e diz:</p> <p>- Pára Edu, olha o que fizeste!</p> <p>- Tá feio?</p> <p>- Sim, está muito feio. Agora vai apagar.</p>	
	<p>Situação transitória</p> <p>O prof. Intervem para regular o comportamento do aluno.</p>	<p>O aluno começa a chorar.</p> <p>O professor vai junto do aluno.</p> <p>- O que é isso Edu? Queres ficar de castigo?</p> <p>O aluno pára de chorar e olha para o professor.</p> <p>- Tá feio?</p> <p>- Vá apaga isso e trabalha!</p>	
	<p>Al 3B</p> <p>LP-Ficha - Escrever palavras e ilustrar (cont)</p>	<p>O professor volta para o lugar.</p> <p>A A.O ajuda o aluno a apagar os riscos.</p> <p>O aluno começa a escrever as palavras mas com letra muito grande e com cara de zangado. A A.O ajuda na escrita de algumas palavras corrigindo a letra (manuscrita).</p> <p>O aluno acaba de escrever as palavras após alguns momentos</p>	
	<p>Al 3B</p>	<p>- Agora podes pintar.</p> <p>- Não quer pintar. Tá feio.</p>	

	<p>LP-Ilustrar as imagens da ficha</p> <p>Intervenção do prof. Para “ameaçar” com castigo</p>	<p>O professor está a ouvir os alunos a ler o texto que escreveram, um a um.</p> <p>-Professor ele não quer pintar!</p> <p>- O aluno está com a cabeça deitada na mesa e as mãos em cima da cabeça.</p> <p>- Deixe lá D.Rosa. Amanhã ele fica de castigo.</p>	
	<p>Situação final</p>	<p>O aluno grita e começa a arrastar a cadeira e a bater com as mãos na mesa.</p> <p>A A.O agarra-lhe as mãos e tenta contê-lo.</p> <p>O professor levanta-se e vai junto do aluno agarrando-lhe as mãos. O aluno não pára de gritar e fica quieto na cadeira. Começa a chorar (com lágrimas).</p> <p>Pode levá-lo para a Unidade. Amanhã conversamos EDU. A A.O pega na mão do aluno e leva-o para a UEE, sai da sala a chorar.</p>	

**Observação n.º 4****Data: 5/3/2014****Hora: 14:00 – 15:00**

Hora	Atividade	Descrição	Inferências/Notas
11:00	Situação Inicial	O aluno entra na sala com a A.O dizendo: - Boa tarde (a sorrir). O professor responde. Os outros alunos não dizem nada. Senta-se no seu lugar. A A.O senta-se à sua frente.	
11:05	Tds Al –Mat. Exercícios no quadro	O professor está no quadro a explicar um exercícios de adições utilizando a reta numérica. Vai chamando os alunos para irem fazer o exercício no quadro. Os restantes alunos seguem com atenção.	
	Al 3B Data e nome no caderno ( por indicação da AO que acompanha o aluno).	A A.O abre o caderno do aluno e manda-o fazer a data e o nome. O aluno acede. Quando termina diz: - Já está Rosa!	
	Al 3B- Mat. Adições no caderno (previamente passadas pelo prof.)  Apoio da AO	- Agora vamos fazer estas continhas que o professor passou aqui. - Não, Não! (grita) -Então? Não queres a surpresa que a Rosa tem? - Sim! - Então vamos trabalhar! - Não (grita e choraminga) - Olha eu fico triste, vou chorar! - Não! Não tou triste a Rosa. - Tá bem, não tou triste, vamos trabalhar! Tira lá os lápis do estojo para contares.	

		<p>O aluno tira os lápis do estojo e espalha-os em cima da mesa.</p> <p>A A.O aponta para o exercício e diz:</p> <p>- Um mais um faz?</p> <p>O aluno diz:</p> <p>- Faz...</p> <p>- Vá conta lá!</p> <p>O aluno conta os lápis.</p> <p>- Dois!</p> <p>- Sim, isso! – Diz a A.O</p> <p>- E agora? Dois mais um faz?</p> <p>o aluno conta os lápis e diz:</p> <p>- Três!</p> <p>- Muito bem, escreve o três.</p> <p>A A.O ajuda na realização das restantes adições procedendo do mesmo modo.</p>	
	<p>Tds Al –LP</p> <p>Copiar texto que está no quadro</p>	<p>O professor entretanto esteve a escrever um texto no quadro e disse aos alunos para o copiarem. Quando terminou sentou-se na sua secretária a corrigir trabalhos.</p>	
	<p>Situação transitória (mostrar o trab. Ao prof)</p>	<p>O Edu conclui o trabalho e a A.O manda-o ir mostrar ao professor.</p> <p>O aluno pega no caderno e vai mostrar ao professor.</p> <p>O professor pega no caderno e diz:</p> <p>- Está tudo bem Edu!</p> <p>- O Edu sorri .</p>	
	<p>Al 3B</p> <p>LP-Escriver palavras e ilustrar</p>	<p>Olha agora leva esta fichinha para fazeres com a D.Rosa. Vá vai lá.</p> <p>O Edu volta para o lugar com a ficha.</p> <p>A AO diz:</p>	

		<p>-Olha Edu, agora vais escrever as palavras e depois podes pintar os desenhos (ficha com desenhos e respetivas palavras por baixo em letra de imprensa).</p> <p>- Ó escrever não Rosa! (risca a folha com o lápis)</p> <p>A A.O contem-lhe a mão e diz:</p> <p>- Pára Edu, olha o que fizeste!</p> <p>- Tá feio?</p> <p>- Sim, está muito feio. Agora vai apagar.</p>	
	<p>Situação transitória</p> <p>O prof. Intervem para regular o comportamento do aluno.</p>	<p>O aluno começa a chorar.</p> <p>O professor vai junto do aluno.</p> <p>- O que é isso Edu? Queres ficar de castigo?</p> <p>O aluno pára de chorar e olha para o professor.</p> <p>- Tá feio?</p> <p>- Vá apaga isso e trabalha!</p>	
	<p>Al 3B</p> <p>LP-Ficha - Escrever palavras e ilustrar (cont)</p>	<p>O professor volta para o lugar.</p> <p>A A.O ajuda o aluno a apagar os riscos.</p> <p>O aluno começa a escrever as palavras mas com letra muito grande e com cara de zangado. A A.O ajuda na escrita de algumas palavras corrigindo a letra (manuscrita).</p> <p>O aluno acaba de escrever as palavras após alguns momentos</p>	
	<p>Al 3B</p> <p>LP-Ilustrar as imagens da ficha</p>	<p>- Agora podes pintar.</p> <p>- Não quer pintar. Tá feio.</p> <p>O professor está a ouvir os alunos a ler o texto que escreveram, um a um.</p> <p>-Professor ele não quer pintar!</p> <p>- O aluno está com a cabeça deitada na mesa e as mãos em cima da cabeça.</p> <p>- Deixe lá D.Rosa. Amanhã ele fica de castigo.</p>	

	Intervenção do prof. Para “ameaçar” com castigo		
	Situação final	<p>O aluno grita e começa a arrastar a cadeira e a bater com as mãos na mesa.</p> <p>A A.O agarra-lhe as mãos e tenta contê-lo.</p> <p>O professor levanta-se e vai junto do aluno agarrando-lhe as mãos. O aluno não pára de gritar e fica quieto na cadeira. Começa a chorar (com lágrimas).</p> <p>Pode levá-lo para a Unidade. Amanhã conversamos EDU. A A.O pega na mão do aluno e leva-o para a UEE, sai da sala a chorar.</p>	



**Observação n.º 5****Data: 11/3/2014****Hora: 14:00 – 15:00**

Hora	Atividade	Descrição	Inferências/Notas
11:00	Situação Inicial	A A.O leva o aluno até à biblioteca onde a turma já se encontra para dar início a uma atividade de expressão Plástica no âmbito da Páscoa. A atividade é dinamizada por uma docente de EVT que vai quinzenalmente trabalhar com a turma.	
11:05	Tds Al incluindo o Al 3B–Atividade na Biblioteca- dinamizada por uma docente de EVT  Com o apoio da AO	Os alunos estão sentados e têm na frente alguns materiais (Vários tipos de papel, um ovo, tintas, marcadores, cola, tesouras... O Edu entra e fica muito contente. Sorri e diz: -Ó tão bonito, vai fazer desenho? - A A.O sorri e leva-o junto do professor. O professor diz: - Senta aqui Edu. A professora de EVT explica a atividade. O Professor afasta-se e vai para o computador. A A.O ajuda o aluno na execução das várias tarefas que compõem a atividade. O aluno parece contente mas bastante agitado pois há barulho na sala. O aluno grita, expressando alegria. O professor vem junto do aluno e diz: - Então Edu, estou a ouvir-te! Não é para fazer barulho! Queres ir para Unidade? - Não, queres fazer o coelho. - Então porta-te bem. Faz o que a D. Rosa diz.	

		<p>A atividade consiste em fazer um coelho de páscoa utilizando os diferentes materiais, incluindo o ovo.</p> <p>O aluno revela alguma dificuldade na colagem dos materiais mas a A.O ajuda.</p> <p>A professora de EVT ajuda os outros alunos.</p> <p>A certa altura a professora de EVT pergunta ao professor se pode ajudar.</p> <p>Este deixa o computador e vai ajudar alguns alunos.</p> <p>O Edu continua com algumas manifestações de agitação. Dá pequenos gritos, gargalhadas e movimenta-se bruscamente na cadeira mas consegue concluir a tarefa ao mesmo ritmo que os colegas com a ajuda da A.O.</p>	
	Situação Final	<p>No final todos os alunos mostram o seu coelho de páscoa. O Edu mostra o dele dizendo:</p> <p>- O coelho Edu. É bonito e come ovos de chocolate.</p> <p>Os colegas riem e batem palmas.</p> <p>No final os alunos vão com o professor para a sala e o Edu vai com a A.O para a UEE.</p>	

## Observação Sala de Aula DER 7- AGRUPAMENTO C

### Observação n.º 1

Data: 11/2/2013

Hora: 9:30-10:30

Hora	Atividade	Descrição	Inferências
9:15	Situação Inicial	<p>A turma entra às 9:15. O aluno vai 1º à UEE e depois vem para a sala de aula. Quando chega os colegas já estão sentados e já distribuíram o material. O aluno entra com o estojo na mão. Em voz muito baixa diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bom dia.</li> </ul> <p>Os colegas e o professor respondem.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- José, senta-te lá.- Diz o professor.</li> </ul> <p>O aluno senta-se no lugar. (1ª mesa encostada à secretária do professor- sozinho). As mesas estão dispostas em 4 colunas.</p>	Situação Inicial
9:15	Todos os alunos da Turma (incluindo o aluno PEA) Descrever oralmente como foi o fim de semana	<p>O professor está sentado na sua secretária e os alunos estão a contar, resumidamente, como foi o fim de semana.</p> <p>O José senta-se e fica com ar apático a olhar para o professor.</p> <p>Os alunos vão falando individualmente e o professor vai fazendo perguntas. Depois de todos falarem o professor diz que ainda falta o José.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vá lá José, parece que estás a dormir, conta lá como foi o teu fim de semana.</li> <li>- Comi frango com batatas fritas e comi pizza.- Diz o José</li> <li>- Sim senhor, grande dieta! Então e mais, além de comer o que fizeste?</li> <li>- Vi televisão e fiz trabalhos.</li> <li>- Está bem! Então e não saíste de casa?</li> <li>- Sim, fui ao parque.</li> <li>- O que foste fazer ao parque?</li> </ul>	O José participa na atividade do grupo turma.



10:10	Aluno PEA- Fazer desenho	- Agora faz o desenho. – Diz o professor que está na sua secretária a corrigir fichas. O José faz o desenho: um menino a jogar à bola. Depois retira os lápis de cor do estojo e pinta.	- O José faz a mesma actividade que o grupo turma. -Pouco cuidado no desenho e na pintura.
10:20	Situação Final	- Meninos, podem lanche, está quase a tocar! Os alunos retiram o lanche, o José levanta-se e vai embora com o estojo na mão. (vai lanche na UEE).	Situação Final

**Observação n.º 2****Data: 14/2/2013****Hora:9:30-10:30**

Hora	Atividade	Descrição	Inferências
9:30	Situação Inicial	O aluno entra na sala às 9:30, vindo da UEE Os colegas entraram às 9:15. - Bom dia professor Paulo! - Bom dia José! Bem disposto? -Sim. - Ainda bem! Vai lá ao armário buscar o teu caderno. O aluno tira o caderno do armário e senta-se no seu lugar. Mesa em frente da secretária do professor. Não tem ninguém ao lado.	
9:30	Restantes alunos da Turma- T7C Mat. Ficha de matemática	O professor continua a explicar a ficha de matemática à turma, depois pede a um aluno para distribuir as fichas.	Atividade - Não inclui o aluno com PEA
9:35	Aluno PEA T7C Data e nome	Entretanto olha para o José e vê que ele não está a fazer nada: - Então José? Podes ir fazendo a data e o nome, não é? - Sim...– Diz o aluno (num tom pouco expressivo) - Vá, então despacha-te! Parece que estás a dormir! O José abre o caderno e começa a fazer a data e depois o nome.	
9:45	Aluno PEA T7C  Ficha de matemática	O professor está a procurar algo num conjunto de folhas que tem em cima da secretária. Os restantes alunos estão a fazer a ficha de matemática. O professor tira uma folha do conjunto que tem em cima da secretária e dirige-se ao José. - José, aqui está o teu trabalhinho. O José olha para a ficha parecendo apático. O professor deixa a ficha em cima da mesa e volta para a sua secretária. O José começa a fazer a ficha no entanto com um ritmo muito lento. Quando termina o 1º exercício vira-se para trás e diz qualquer coisa para o colega a rir. O colega diz:	Atividade- Mesma área e tipo de atividade que a restante turma mas com conteúdos diferentes

	<p>- Professor, O José está-me a chamar macaco. O professor diz:</p> <p>- José, não comeces, vê lá se queres ficar sem intervalo. Já fizeste a fica toda?</p> <p>- Não!</p> <p>- Então trabalha a deixa-te de brincadeiras!</p> <p>O José baixa a cabeça e volta a pegar no lápis.</p> <p>Um colega levanta-se e passa por si para ir até à secretária do professor. Quando vai a passar na direção do José este coloca a perna para o lado para travar o andamento do colega.</p> <p>- Pára, José!- Grita o colega.</p> <p>O professor olha e o José mete de imediato a perna para a frente.</p> <p>- José, já te avisei! Mais uma vez e vais ficar sem intervalo!</p> <p>O José baixa a cabeça e continua a trabalhar. Vai fazendo os exercícios sem dificuldade, embora muito devagar.</p> <p>Um colega faz uma pergunta ao professor, em voz alta. O José em voz baixa repete o que o colega diz e ri. O professor ignora.</p> <p>O José pousa o lápis e coloca o dedo no nariz e depois na boca. Fica assim alguns minutos até que o professor diz:</p> <p>- Então José, deixa-te de porcarias e trabalha.</p> <p>- Não sei fazer isto.- Diz o José</p> <p>- Não sabes fazer o quê?- Diz o professor olhando para o trabalho do José (sentado à sua frente).</p> <p>O Professor levanta-se e fica ao lado do José:</p> <p>- Então, tens que ler e tentar perceber o que lês, não é?</p> <p>- Já li!- Diz o José</p> <p>- E não sabes o quê?</p> <p>- Não sei, não sei! (grita)</p> <p>-Mau! Pára lá de gritar! Vê lá se também tenho que me chatear!</p> <p>O José baixa a cabeça.</p> <p>O professor lê o enunciado da situação problemática e à medida que lê esquematiza com desenhos.</p>	
--	--	--

	<p>- Percebeste agora?</p> <p>- Sim!</p> <p>- Então vá, faz a conta!</p> <p>O José fica a olhar para os desenhos que o professor fez mas não escreve nada.</p> <p>- Então José? Se a Inês tinha 22 canetas e deu 8 à amiga fica com quantas? Olha para o desenho que eu fiz aqui. (o professor aponta)</p> <p>O José conta as canetas desenhadas pelo professor e diz:</p> <p>- 12</p> <p>- Isso! Então e que conta fizeste?</p> <p>- Conte!</p> <p>- Sim, mas fizeste uma conta de menos, não foi? Aos 22 tiraste 8.</p> <p>- Sim.</p> <p>- Então escreve <math>22-8=</math> a...</p> <p>- 12</p> <p>- Sim, escreve.</p> <p>O José escreve a operação e o resultado.</p> <p>- Vá, agora o outro. Lê lá e faz sozinho.</p> <p>O professor volta para a sua secretária.</p> <p>O José fica a olhar o enunciado do problema e depois escreve:</p> <p><math>29-14=</math> e faz 19 bolinhas e risca 14. Depois conta as 15 que não riscou e escreve 15 em frente da operação.</p> <p>- Já fiz!- Diz o José.</p> <p>- Mostra lá! – Diz o professor.</p> <p>O José levanta-se e vai mostrar ao professor.</p> <p>- O que é isto? Tu leste a pergunta?</p> <p>O José está a olhar para os colegas e a fazer caretas.</p> <p>- José, Olha para o trabalho!- Diz o professor. (zangado)</p> <p>E continua:</p>	
--	--	--



		<p>- Então, o André tinha 29 berlindes, o pai comprou-lhe mais 14. Com quantos ficou. Olha aqui “mais” (aponta para a palavra), tu fizeste uma conta de menos para quê? Se o pai lhe comprou é mais e não menos. Vai lá apagar isso e faz a conta de mais.</p> <p>O José foi para o lugar e apagou o que tinha feito. Voltou a escrever os números colocando o sinal de mais. Depois fez bolinhas e contou até encontrar o resultado.</p> <p>- Já fiz!- Diz o José.</p> <p>- Então quanto deu?- Diz o professor.</p> <p>- 33</p>	
10:25	Situação final	<p>- Está bem. Então podes arrumar as coisas e ir lanchar!</p> <p>O aluno arruma os lápis no estojo, fecha o caderno e deixa-o em cima da mesa e sai. (vai lanchar na UEE)</p>	O aluno podia lanchar na sala juntamente com os colegas.

**Observação n.º 3****Data: 17/2/2013****Hora: 9:30-10:30**

Hora	Atividade	Descrição	Inferências
13:15	Situação inicial	O José entra na sala de aula com os colegas depois da hora de almoço. Os alunos estão muito agitados e barulhentos. O José entra em primeiro lugar e senta-se no seu lugar. Depois começa a emitir ruídos impercetíveis (gritos) e a dar gargalhadas. Os colegas vão se sentando. O professor manda calar os alunos. Bate três vezes com a mão na mesa do José para chamar a atenção: - Calou! (batendo na mesa). O José fica com ar sério e cala-se.	
13:18	LP- Plural e singular	- José, abre o cerno e acaba o trabalho que começaste de manhã- Diz o professor.	
13:18	Mat.- correção de exercícios no quadro	- Nós, vamos abrir o livro de matemática e vamos corrigir a ficha no quadro. André, anda para o quadro! Alguns alunos perguntam se podem ir (ao quadro) e o professor responde: - Eu chamei o André, acho que só aqui há um André, não é? Os alunos calam-se. O professor inicia a correção dos exercícios no quadro pedindo ao André para escrever as soluções do 1º exercício.	
13:30	1	O José está a fazer os trabalhos que tem passados no caderno. (LP- Escrever o plural e o singular de palavras dadas). Quando acaba o exercício fica a olhar para o colega que está no quadro e a rir. O professor pergunta: - José, já fizeste tudo? - Não. - Então faz! - Não sei. O professor vai ao pé do José e diz:	

	LP- Masculino e Feminino	<p>- Mas não sabes o quê? Então não sabes ler?</p> <p>- Sei.</p> <p>- Então lê lá o que diz aqui:</p> <p>O José lê: - Completa o quadro colocando as palavras no masculino ou feminino.</p> <p>- Então vá, o feminino de cão é... - Diz o professor.</p> <p>O José não responde.</p> <p>- É cadela José!</p> <p>O José escreve cadela.</p> <p>Vá, agora faz sozinho. Pensa um bocadinho que também te faz falta.</p>	
14:00		O professor volta para o quadro. Manda o André sentar-se e começa a explicar a correção do exercício seguinte.	
14:10	LP- Leitura de um livro de histórias (à escolha)	<p>O José faz o exercício colocando algumas palavras erradamente.</p> <p>Quando termina fecha o caderno e vira-se para trás e para os lados colocando os dedos no nariz. Os colegas riem-se dele. Ele dá gargalhadas. O professor vai junto a ele e dá-lhe uma palmada no ombro.</p> <p>- Pára com essas brincadeiras que não têm graça nenhuma! Já fizeste?</p> <p>- Sim. – diz o José com ar amedrontado.</p> <p>- Então podes ir buscar um livro à estante e ficar a ler.</p> <p>O José ri e aparentemente satisfeito vai buscar um livro e fica a ler o livro em voz baixa.</p> <p>O professor continua no quadro a resolver os exercícios pedindo a participação dos alunos.</p>	

**Observação n.º 4****Data: 19/2/2013****Hora: 13:15-14:15**

Hora	Atividade	Descrição	Inferências
13:15	Situação inicial	<p>O José entra na sala de aula com os colegas depois da hora de almoço. Estão todos muito agitados e barulhentos. O José empurra alguns colegas na porta tentando ultrapassá-los. O professor grita:</p> <p>- Meninos, acabou a confusão! Vamos lá sentar e ficar sossegados!</p> <p>O José senta-se e vira-se para trás mexendo nos materiais que o colega de trás tem em cima da mesa.</p> <p>O colega diz:</p> <p>- Vira-te para a frente! (zangado)</p> <p>O professor diz:</p> <p>- Já mandei calar! José, vira-te para a frente!</p>	
13:20	Aluno PEA T7C LP- copiar texto do livro	<p>- Vai buscar o teu livro de LP ao armário e faz a cópia do texto da página 33 (livro de 3º ano). O José levanta-se e vai buscar o livro ao armário. Regressa com o livro, senta-se e fica a olhar para o professor e depois começa a fazer a cópia.</p>	
13:20	Restantes alunos LP- Graus dos Adjetivos (explicitação)	<p>O professor diz aos restantes alunos para abrirem o livro de LP na página 64 e depois começa a falar sobre os adjetivos e os diferentes graus em que se podem encontrar.</p> <p>Vai lendo o que está no livro e dando exemplos. Os alunos escutam a explicação.</p>	
13:45	Aluno PEA T7C LP (cont.)	<p>O José continua a fazer a cópia ainda que a um ritmo muito lento. Vai olhando para o professor e para os colegas e depois volta a escrever.</p>	

	Restantes alunos T7C LP-frases no graus dos adjetivos- no quadro	O professor chama alguns alunos para irem ao quadro escrever frases com os adjetivos que indica nos diferentes graus. Diz aos restantes alunos para irem copiando para o caderno.	
13:50	Situação Transitória	- José, faz o teu trabalho! Estás só com a cabeça no ar e trabalhar nada! O José baixa a cabeça e continua a escrever.	
14:00	Restantes alunos T7C LP-Ficha no livro- graus dos adjetivos-	O professor manda os alunos fazerem os exercícios do livro (ficha sobre os graus dos adjetivos).	
14:05	Aluno PEA T7C LP- Leitura do texto  Com apoio do prof.	O José diz: - Já fiz! O Professor vai sentar-se ao seu lado e manda-o ler o texto. O José lê rapidamente e sem dificuldades. O professor faz-lhe algumas perguntas oralmente sobre o texto. O José responde mas necessita da ajuda do professor. O professor abre o caderno do José e escreve algumas questões relacionadas com o texto, o José fica a olhar para ele. - Agora respondes às perguntas que eu passeia aqui no caderno.- Diz o professor, voltando para o seu lugar. Alguns alunos levantam-se e vão tirar dúvidas junto do professor. Quando passam pelo José este agarra-lhes o braço ou passa-lhes rasteiras com os pés. Os colegas desviam-se e ignoram-no. O professor vê e diz: - José, vê se trabalhas e deixa-te de brincadeiras. Vê lá se queres que eu me zangue!	

		O José volta ao trabalho, mas vai dizendo palavras impercetíveis e dando gargalhadas.	
14:30	Situação final	(Acabo a observação e o José ainda fica a fazer o exercício.)	

**Observação n.º 5****Data: 26/2/2013****Hora: 13:15-14:15**

Hora	Atividade	Descrição	Inferências
13:15	Situação inicial	O José entra na sala de aula com os colegas depois da hora de almoço. Os alunos estão muito agitados e barulhentos. O professor já estava na sala. O professor diz aos alunos para fazerem menos barulho e para se sentarem calmamente. O José senta-se no seu lugar e fica a olhar para o professor, que está sentado à sua frente.	
13:18	Restantes alunos da turma T7C Mat-Revisões para a ficha de avaliação	- Meninos, hoje vamos fazer revisões para a ficha de avaliação. Quero toda a gente com atenção. A ficha vai ser muito parecida com o que vamos fazer hoje, por isso se querem ter boas notas tomem atenção. Os alunos falam entre si.	
13:18	Situação Inicial	- José, acabaste o trabalho da manhã? - Sim. Então mostra lá! O José dá o caderno ao professor. O professor abre o caderno e diz: - Está bem! Podias ter feito uma letra mais pequenina, estou farto de te avisar! Para a próxima apago tudo e fazes de novo. O José não diz nada. Está com ar apático a olhar para o professor.	
13:20	Aluno PEA T7C LP- Procurar o significado de palavras no dicionário	- Vai lá buscar o teu dicionário que está no armário!- Diz o professor. O José levanta-se e vai até ao armário. O professor volta a mandar os alunos calarem-se e procura algo na sua pasta. - O José volta sem o dicionário: - Não está lá!- Diz. - Não? Então onde está? - Na Unidade.- Diz o José. - Ah, pois é! Vai lá busca-lo.	

		O José sai da sala em passo lento e a rir.	
13:20	Restantes alunos da Turma T7C Mat- Exercícios passados no quadro	<p>- Vamos lá abrir o caderno de matemática. Eu vou passar os exercícios no quadro e vocês passam para o caderno.</p> <p>-Posso ir ao quadro?- pergunta o Joaquim.</p> <p>- Eu é que digo quem vem ao quadro, não vale a pena pedirem.</p> <p>O professor começa a escrever no quadro (o exercício) e os alunos a passarem para o caderno. Quando termina de passar o exercício chama a Joana ao quadro para resolver.</p> <p>O José entra na sala trazendo o dicionário na mão.</p>	
13:30	Aluno PEA T7C LP- Palavras para procurar o significado no dicionário	<p>- Tanto tempo José?- Diz o professor.</p> <p>O José não diz nada.</p> <p>O professor pega no caderno do José e escreve: “Procura o significado das seguintes palavras no dicionário”.</p> <p>Depois escreve 10 palavras, aparentemente ao acaso.</p> <p>- Vá José, procura lá as palavras no dicionário e escreve o que querem dizer (O José tem o dicionário na mão).</p>	
13:30	Restantes alunos da Turma T7C (cont.)	<p>O professor volta a ir para junto do quadro, olhando para a resolução do exercício.</p> <p>- Muito bem Joana! Todos perceberam?</p> <p>- Simmmm... (respondem os alunos)</p> <p>O professor começa a passar outro exercício no quadro. Os alunos copiam para o caderno.</p> <p>- Agora vão fazer 1º sozinhos, depois corrigimos. Quem tiver dúvidas põe o dedo no ar.</p>	
13:40	Aluno PEA T7C (cont.)	<p>- Então José, como é que isso vai?- Diz o professor.</p> <p>- Bem. Diz o José que está a procurar a 3ª palavra no dicionário.</p> <p>Um aluno chama o professor e ele vai ter com ele ao seu lugar (no fundo da sala).</p> <p>O José olha para trás e chama gorila ao colega de trás.</p>	



	Situação Transitória	<p>- Não comeces José, olha que eu digo ao professor.- Diz o colega.</p> <p>O José ri. Vira-se para a frente e põe a borracha na boca partindo-a. Depois volta a virar-se para trás parecendo ter intenção de atirar a borracha ao colega, mas o professor vê e diz:</p> <p>- José, virado para a frente! Já acabou?</p> <p>- Não.</p> <p>- Então trabalhe!</p>	
13:50	Restantes alunos da Turma T7C (cont.)	<p>- Meninos, vamos lá corrigir no quadro. Joaquim, anda lá fazer.</p> <p>O aluno vai para o quadro e os outros seguem a correção. O professor dá explicações e orienta a resolução.</p>	
14:00	Aluno PEA T7C (cont.)	<p>O José vai na 5ª palavra. Depois de escrever o significado, fecha o dicionário e fica a olhar para o quadro.</p> <p>- José, então?- Diz o professor.</p> <p>- Estou cansado.</p> <p>- Ó coitadinho! Está cansado. Então mas anda não fizeste quase nada! Não almoçaste bem?</p> <p>- Sim. Não quero fazer mais. Posso ler um livro.</p> <p>- Não, 1º tens que encontrar as palavras todas. Vá, abre o dicionário, então o que se passa? Gostas tanto de fazer isso!</p> <p>O José volta a abrir o dicionário.</p>	
14:00	Restantes alunos da Turma T7C (cont.)	<p>O professor escreve mais um exercício no quadro e os alunos copiam- o para o caderno.</p> <p>- Vamos lá, 1º sozinhos depois corrigimos em conjunto.</p>	
14:10	Aluno PEA T7C LP - Escrever frases com as palavras	<p>- Então José, está quase?</p> <p>- Sim. – Responde o José.</p> <p>- Olha depois vais fazer uma frase para cada palavra que procuraste.</p> <p>- E o livro?</p> <p>- O livro é depois. Quando fizeres as frases podes ir escolher um livro.</p>	

	dadas (que procurou no dicionário)	O José termina o 1º exercício (Procurar o significado das palavras no dicionário) e começa a fazer as frases.	
14:20		O professor começa a resolver o exercício (que a turma estava a fazer) no quadro, explicando o raciocínio.	
14:20		O José continua a fazer as frases. Vai olhando em redor, coloca o lápis na boca, risse para os colegas que o ignoram.	
14:30	Situação Final	O José acaba as frases. Fecha o caderno e vai buscar um livro à estante. Volta ao lugar e senta-se abrindo o livro satisfeito. O Professor continua no quadro a explicar os exercícios e não diz nada. O José Levanta-se e dirige-se para a porta. O professor olha para ele e diz: - Até amanhã José.	

## Observação Sala de Aula DER 8 – Agrupamento C

**Observação nº 1**    Data: 08/1/2014    Hora: 13:30 – 14:30

Hora	Atividade	Descrição	Notas/Inferências
13:30	Situação Inicial	O aluno entra na sala juntamente com os colegas, vindos do almoço. Senta-se no lugar. O aluno está sentado na mesa da frente, junto à porta, sozinho. Os restantes alunos estão sentados a pares. A professora diz para se acalmarem. Há barulho e agitação. O aluno está bem disposto, ri e movimenta-se na cadeira.	Todos os alunos estão sentados a pares à exceção do Tiago.
13:35	TsA 8C LP- Copiar um texto do quadro	A professora diz aos alunos para copiarem o texto que está no quadro e vai sentar-se ao lado do Tiago.	Atividade para a turma não incluindo o Tiago.
13:35	Al 8C LP- Ficha de trabalho no livro (letra l)	- Tiago vamos fazer este trabalhinho aqui no livro, está bem? - Não! Não quero fazer isso. - Então, não queres fazer porquê? - Não quero! Não vou fazer!	Atividade proposta pela professora para o Tiago. O Tiago recusa iniciar a atividade. É agressivo na forma de se expressar.
13:38	TcA 8C LP- Copiar um texto do quadro	- Então queres copiar o texto do quadro, como os colegas. - Sim. - Está bem, então copia lá. A professora abre o caderno ao aluno e coloca-o na sua frente. O aluno copia o texto mas não consegue ler o que copia. A professora vai para a sua secretária. O aluno vai copiando o texto com uma grafia um pouco imperceptível.	A professora redireciona a atividade- fazer o mesmo que os colegas- o Tiago acede. A professora fala em voz baixa e calmamente.

		Alguns alunos dizem que já acabaram .	
14:00	TsA 8C	A professora diz para treinarem a leitura e para fazerem um desenho sobre o texto. Manda calar alguns alunos que estão a conversar.	
14:00	Sem atividade  (não conclusão da atividade/ negação/ comportamento Desadequado)	<p>O Tiago já não está a copiar o texto. Está a olhar para os colegas e a brincar com uns berlindes que tem no estojo.</p> <p>A professora diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Então Tiago já copiaste o texto?</li> <li>- Sim.</li> <li>- Então deixa lá ver.</li> </ul> <p>A professora pega no caderno que já estava fechado e diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Então Tiago, não fizeste tudo. E olha para esta letra.</li> </ul> <p>O aluno continua a brincar com os berlindes e não responde.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiago, estou a falar contigo. Então querias fazer a cópia e afinal não estou a ver nada.</li> <li>- Não quero fazer isso.</li> <li>- Mau, então que queres fazer afinal.</li> <li>- Estou cansado.</li> </ul> <p>E deita-se na cadeira.</p> <p>A professora diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiago, levanta-se.</li> </ul> <p>O aluno arrasta-se para o chão e fica deitado debaixo da mesa.</p> <p>Os outros alunos riem.</p> <p>A professora manda-os calar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiago, não vais começar, pois não?</li> <li>- Olha, não quero saber, queres ficar no chão então fica.</li> </ul>	<p>A professora começa por falar calmamente mas depois mostra-se zangada e perde a calma, gritando com o aluno.</p> <p>O aluno inicia comportamento desadequado usando a força física para resistir.</p> <p>A professora perde o controlo da situação.</p>

	TSA 8C	A professora vai sentar-se na sua secretária e manda um aluno começar a ler o texto.	A professora está nervosa.
14:10	Sem atividade	Enquanto o aluno lê o Tiago começa a arrastar a cadeira pelo chão, fazendo barulho. Inicialmente a professora ignora e faz sinal aos alunos para ignorarem.	O Tiago inicia comportamento perturbador/desafiador. A professora está incomodada mas não reage.
14:20	Situação Final	<p>O barulho vai aumentando e a professora levanta-se.</p> <p>- Tiago, pára com isso! – tenta levantar o aluno mas este enrola-se e segura-se aos pés da mesa.</p> <p>- Tiago, sai daí!</p> <p>O aluno não diz nada mas não sai debaixo da mesa.</p> <p>Os outros alunos riem e conversam entre si.</p> <p>A professora manda uma aluna ir chamar a professora da Unidade.</p> <p>Entretanto tenta tirar o aluno à força de baixo da mesa.</p> <p>O aluno começa a chorar, a professora tira- o aluno de baixo da mesa mas este não se levanta do chão.</p> <p>Passado pouco tempo a A.O da UEE entra na sala:</p> <p>- Mas o que é isso Tiago, que vergonha!</p> <p>- D. Ana leve-o para a Unidade porque eu já não sei o que lhe faça, diga à professora x que eu quero falar com ela.</p> <p>- Vá Tiago levanta-se.</p> <p>O aluno continua deitado no chão e a chorar. A A.O agarra-lhe numa mão e a professora na outra e levam-no para fora da sala de rastos.</p> <p>A agitação na sala é grande.</p> <p>A professora volta para a sala aparentemente exausta.</p> <p>A A.O fica fora da sala e tenta acalmar o aluno.</p>	<p>A professora reage ao comportamento perturbador. Usa a força para levantar o aluno do chão mas inicialmente não consegue.</p> <p>A professora perde a calma. Puxa o aluno com muita força pelo tronco e pega-lhe nas mãos bruscamente para que largue a mesa.</p>

**Observação n.º 2****Data: 11/1/2013****Hora:13:30 – 14:30**

Hora	Atividade	Descrição	Notas/inferências
13:30	Situação Inicial	O aluno chega à sala com a A.O. Os colegas já estão sentados e a professora está a dar instruções sobre o trabalho a realizar. O aluno senta-se no lugar e a A.O sai.	O aluno entra sem cumprimentar a professora e os colegas.
13:30	TcA 8C Estudo do Meio- Exploração do conteúdo “Os seres vivos” (através do manual)	A professora mandou os alunos abrirem o livro de estudo do meio e estava a iniciar a explicação da matéria. Quando o Tiago se sentou foi junto dele e deu-lhe o livro aberto na página em questão. Depois foi explorando a temática “Os seres vivos do seu ambiente” fazendo perguntas aos vários alunos incluindo o Tiago. A sua resposta foi contextualizada.	A professora está com ar sério perante o Tiago.  O Tiago coloca o dedo no ar para responder às perguntas.
13:45	TcA 8C Estudo do Meio- Ficha de trabalho	Em seguida a professora distribuiu uma ficha de trabalho pelos alunos e explicou-a. Também deu a ficha ao Tiago. Após a explicação conjunta para todos, sentou-se ao lado do Tiago: - Então Tiago, vamos trabalhar hoje? - Simmm (arrastando a voz) - Olha, estás a ver estes desenhos. Vamos pintar só aqueles que representam seres com vida, os que não têm vida não se pintam. O aluno não disse nada. Pegou nos lápis de cor e foi pintando correctamente os desenhos. Quando terminou a pintura a professora disse: - Muito bem, tu sabes muito! Olha, diz-me lá o nome dos desenhos que pintastes. O aluno disse (tem dificuldades na articulação de alguns sons). - E agora diz-me o nome dos que não pintas-te? O aluno voltou a responder. - Muito bem é isso mesmo.	A professora parece tentar agradar ao Tiago. Nota-se alguma tensão.  O Tiago inicialmente está reticente.

		<p>- Olha agora vais ter que desenhar um ser vivo que tenhas na tua casa?</p> <p>- Hummm, não tenho.</p> <p>- Não tens nenhum ser vivo em casa? Nem sequer uma flor?</p> <p>- Ahhh, tenho!</p> <p>- Então desenha lá a flor.</p> <p>O aluno desenhou uma flor num vaso.</p> <p>- Muito bem, agora pinta.</p> <p>O aluno pintou a flor.</p> <p>Alguns alunos levantaram-se e foram tirando dúvidas, a professora respondeu não saindo do lado do Tiago.</p> <p>- Muito bem, agora vais olhar para estes desenhos e ver quais deles representam cuidados que devemos ter com as plantas e com os animais. Vamos colocar uma cruz no que é errado.</p> <p>O aluno começou a fazer o exercício rapidamente, acertando nas respostas.</p> <p>-Isso mesmo Tiago, estás a portar-te muito bem.</p> <p>O aluno riu-se.</p> <p>- OlhaTiago, agora vais ter que numerar de um a 5 estas imagens, pela ordem em que isto acontece (germinar de uma planta). Vais ver o que será que aconteceu 1º e depois e depois...</p> <p>O aluno parece não ter percebido e coloca uma cruz na 1ª imagem.</p> <p>A professora volta a explicar e ajuda colocando o nº 1 na imagem que representa o que acontece 1º</p> <p>- E agora, o que virá a seguir. O aluno foi dizendo e a professora foi colocando os números.</p> <p>-Agora vais fazer o mesmo com os desenhos deste passarinho. 1º o passarinho estava no ovo e depois?</p> <p>O aluno apontou.</p> <p>- Sim, então escreve lá o nº 2 aí.</p> <p>O aluno escreveu o nº 2 e fez o resto do exercício correctamente.</p> <p>Muito bem.</p>	
--	--	---	--

		<p>- Agora podes pintar os desenhinhos enquanto eu vou ver se os teus colegas já fizeram tudo.</p> <p>O aluno pegou nos lápis e pintou mas sem grande cuidado.</p> <p>A professora circulou pela sala e orientou alguns alunos na realização do exercício. Em seguida disse ao Tiago.</p>	
14:30	Situação final	<p>Tiago, trabalhaste muito bem. Podes ir para a UEE e diz à professora que hoje trabalhaste muito.</p> <p>O aluno sorriu e saiu.</p>	



**Observação n.º 3****Data: 13/1/2013****Hora: 13:30 – 14:30**

Hora	Atividade	Descrição	Nota/Inferência
13:30	Situação Inicial	O aluno chega à sala de aula um pouco depois do toque de entrada. Os colegas já estão sentados e a professora está a indicar o trabalho. O aluno senta-se no seu lugar. - Tiago, tens que aprender a dizer “Boa tarde” ou “Bom dia” quando entras na sala, ok? O aluno olha para a professora mas não diz nada. -Ouviste? - Simmm. - Ainda bem!	
13:35	Al 8C LP- Exercícios no caderno (fotocopiados e colados)- Relacionar palavra/imagem; copiar palavras; copiar frases;	- Olha, tens aí o caderninho com o trabalho que não acabaste de manhã. Acaba lá isso que a seguir vou contar uma história. O aluno abre o caderno bruscamente e tira o estojo do lápis. Começa a fazer os exercícios.	O aluno faz caretas enquanto a professora fala. Mostra-se pouco recetivo mas acede ao trabalho.
13:35	TsA 8C LP- Copiar frases que estão no quadro	Os alunos estão a copiar frases escritas pela professora no quadro. A professora vai circulando pelas várias mesas e pede aos alunos para lerem individualmente e em voz baixa.	O Tiago olha para trás e vai seguindo a professora.
13:50	Al 8C	A professora vai sentar-se ao lado do Tiago, que está a fazer o ultimo exercício. Pede-lhe para lhe mostrar. O aluno empurra o caderno para o lado da professora. - Cuidado Tiago! O caderno não é para estragar! A Professora corrige o trabalho. - Quando acabares a frase podes arrumar o caderno no armário.	A professora corrige apenas algumas letras que não estão bem feitas. Na associação palavra imagem há duas incorreções. A professora corrige no caderno mas não relata ao aluno.

13:55	Situação transitória	<p>O Tiago acaba e vai arrumar o caderno no armário.</p> <p>A professora diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Meninos, quem já acabou de passar as frases pode arrumar o caderninho.</li> <li>- Posso recolher professor?</li> <li>- Não, deixem ficar em cima da mesa.</li> </ul> <p>Há alguma agitação. Os alunos falam entre si. O Tiago fala com os colegas de trás. Balança a cadeira.</p>	
14:05	TcA 8C LP- Ouvir ler a história “O gigante egoísta”	<p>Podem arrumar tudo nas mochilas. Agora vou contar uma história mas só começo quando estiver tudo em silêncio.</p> <p>Os alunos ainda estão a conversar.</p> <p>A professora diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Então, não querem ouvir a história?</li> <li>- Simmm (respondem em coro)</li> <li>- Então calem-se.</li> </ul> <p>Os alunos fazem silêncio e a professora começa a contar a história. Vai mostrando as ilustrações e os alunos seguem com muita atenção.</p> <p>O Tiago tem a cabeça deitada em cima dos braços na mesa e está muito atento.</p>	A professora vai contando a história com entonação diferente nos diálogos. Os alunos estão atentos-

**Observação n.º 4****Data: 30/1/2013****Hora: 13:30 – 14:30**

Hora	Atividade	Descrição	Notas/Inferências
13:30	Situação Inicial	O aluno chega à sala de aula um pouco depois do toque de entrada. Os colegas já estão sentados e a professora está a indicar o trabalho. O aluno entra e sem dizer nada senta-se no lugar. A professora diz: - Boa tarde Tiago! O aluno responde: - Boa tarde!	O Tiago chega com ar zangado.
13:30	TsA 8C Mat- Exercícios no Manual	A professora diz aos alunos para continuarem a fazer os exercícios no livro de matemática. (começaram antes do almoço).	Alguns alunos conversam entre si. Há ruído na sala.
13:35	Al 8C Mat- Ficha de trabalho (fotocópia)- Quantificar conjuntos	Depois vai sentar-se ao lado do Tiago levando na mão algumas folhas (fotocópias). - Tiago, tenho aqui um trabalhinho para ti. Se conseguires fazer tudo podes levar o carrinho do meu filho para casa hoje. (O Tiago gosta muito de carrinhos- brinquedo- a professora trouxe alguns carrinhos do seu filho para a sala). - Posso, para mim? - Não, não é para ti! É emprestado. Podes levar mas depois tens que trazer. - Posso trazer quando? - Amanhã ou depois, isso logo se vê! Agora tens que trabalhar primeiro. O Tiago não disse nada. A professora tirou uma folha de entre as várias folhas que trouxe e colocou-a na frente do Tiago. O Tiago pegou no lápis. A professora explicou o 1º exercício:	A professora está sentada ao lado do aluno.  A professora promete recompensa (brinquedo) se o Tiago fizer o trabalho.  O Tiago parece ficar entusiasmado com a recompensa.

		- Olha aqui vais contar e colocar o número no quadradinho (conjuntos). O aluno fez os exercícios sem dificuldade.	
13:45	Al 8C Mat- Ficha de trabalho (fotocópia)- Completar sequências de números	- Muito bem Tiago! Agora vamos ver que números faltam aqui. Vamos contar... A professora teve que ajudar o Tiago neste exercícios, sequências numéricas, uma vez que o aluno não conseguiu seguir o raciocínio. - Vá lá Tiago, vamos contar pelos dedos? 2-4-6.... O aluno fez o exercício com a ajuda da professora.	A professora está sentada ao lado do aluno.  O Tiago resistiu a iniciar o exercício, fazendo algumas expressões de oposição, mas iniciou com a ajuda da professora.
13:55	Al 8C Mat- Ficha de trabalho (fotocópia)- completar figuras geométricas	- Agora vamos completar estas figuras geométricas, vá lá... O Tiago começou a completar as figuras geométricas sem revelar dificuldade. Alguns alunos levantam-se e vão junto da professora, que está sentada ao lado do Tiago tirando algumas dúvidas. O Tiago bate com o lápis na mão de um colega enquanto este está na sua mesa junto à professora. O colega diz; - Professora, olhe o Tiago! A professora diz: - Pára quieto Tiago, deixa o teu colega. O Tiago pára mas fica a rir-se. Só começa a trabalhar novamente quando o colega se vai embora para o lugar.	A professora está sentada ao lado do aluno.     Atitude provocatória para colega.
14:05	Al 8C Mat- Ficha de trabalho (fotocópia)- Adição de números	- Tiago, agora vais fazer as continhas sozinho. Eu tenho que ir explicar uma coisa aos teus colegas. - Não, não sei fazer. - Sabes sim, tens estado a fazer tudo sozinho. Se queres o carrinho tens que te esforçar. A professora levantou-se e o aluno ficou a olhar para os colegas.	O aluno fica sozinho na mesa (a professora sai do seu lado) pra que trabalhe autonomamente.  O aluno não iniciou logo a tarefa.

		<p>Passados alguns minutos começou a fazer as contas mas os resultados estavam todos incorrectos. A professora só verificou no final do exercício.</p> <p>- Tiago, não! Então não contaste pelos dedos! Isto é tão fácil.</p> <p>O Tiago diz:</p> <p>- Não, não gosto de contas!</p> <p>- Pois, eu também não gosto. Mas temos que fazer contas se não, não podemos fazer nada na vida. Apaga lá isso e faz outra vez.</p> <p>A professora voltou costas e o Tiago riscou o caderno com as contas e fechou-o. Depois colocou o caderno no canto da mesa e deitou a cabeça em cima da mesa.</p> <p>A professora voltou junto dele, abriu o caderno e viu as folhas riscadas. Foi à sua secretária e tirou o carrinho da gaveta levando-o na mão juntamente com o caderno:</p> <p>- Estás a ver este carrinho Tiago?</p> <p>O aluno não levantou a cabeça da mesa.</p> <p>- Era para ti mas agora vou dar a outro menino. Acabou! Tu não mereces nada! Olha para mim quando estou a falar contigo. (a gritar)</p> <p>A professora levanta a cabeça do aluno com a mão.</p> <p>O aluno faz uma cara zangada e evita o olhar da professora.</p> <p>A professora leva o caderno e o carrinho para a sua secretária.</p>	<p>Quando iniciou fez de seguida e muito depressa.</p> <p>A professora corrige e dá instruções para fazer de novo.</p> <p>O Tiago tem atitude de negação e comportamento desadequado.</p> <p>A professora deixa o Tiago sozinho.</p> <p>A professora mostra a recompensa ao Tiago. Este ignora.</p> <p>A professora usa a força física.</p> <p>O Tiago nega o trabalho e a recompensa.</p>
14:20	TsA 8C Mat- Correção dos exercícios no quadro- pela prof.	<p>Começa a fazer a correção da ficha de matemática no quadro, ignorando a presença do Tiago.</p> <p>O Tiago continua com a cabeça em cima da mesa.</p> <p>A professora não o manda sair às 14:30.</p>	<p>A professora continua a aula com os restantes alunos e ignora o Tiago.</p>

**Observação n.º 5****Data: 11/2/2013****Hora: 13:30 – 14:30**

Hora	Atividade	Descrição	Notas/Inferências
13:30	Situação Inicial	O aluno chega à sala de aula um pouco depois do toque de entrada. Os colegas já estão sentados, mas ainda estão um pouco agitados. O aluno senta-se. A professora diz: Boa tarde Tiago? O aluno responde: - Boa tarde.	O aluno não cumprimenta por sua iniciativa. Parece contrariado.
13:30	TcA 8C Est. Meio-Exposição do conteúdo “ As casas” a partir de fotografias/imagens	-Hoje vamos continuar a falar sobre as “Casas”. Ontem vimos que todos nós temos uma casa, cada uma à sua maneira e que as casas não são todas iguais. Trouxe umas fotografias de casas para vocês verem. A professora mostra as fotos, uma a uma e pede aos alunos que identifiquem as diferenças e as semelhanças entre os vários tipos de casa. O Tiago intervêm voluntariamente colocando o dedo no ar para falar. A professora valoriza as suas intervenções.	Os alunos participam voluntariamente. A professora valoriza as várias intervenções incluindo as do Tiago.
13:50	TcA 8C Est. Meio-Desenhar a sua casa (interior e exterior) e pintar	- Muito bem meninos, então agora eu vou distribuir uma folha grande e cada um de vós vai desenhar a vossa casa, 1º desenha -a como ela é por fora e depois como ela é por dentro. Depois, cada um vem aqui ao quadro mostrar a sua casa e explicar como é. Os alunos falam entre si e parecem entusiasmados. A professora distribui uma folha A3 e os alunos começaram a fazer o desenho. A professora diz:	

		<p>- Atenção que a folha é muito grande e o desenho deve ocupá-la toda, estou a ver alguns meninos a fazerem desenhos muito pequeninos. Isso é para se ver bem.</p> <p>A professora vai para o lado do Tiago e pergunta-lhe:</p> <p>- Queres ajuda Tiago?</p> <p>-Não, eu sei fazer a minha casa! É grande.</p> <p>O Tiago parece estar contente, faz o desenho com muito cuidado apagando sempre que acha que não está bem e voltando a fazer. A professora vai circulando pela sala e ajudando alguns alunos.</p> <p>- Na parte de trás da folha, quando desenharem o interior da casa não se esqueçam de desenhar as várias partes: quarto, sala, cozinha....</p> <p>- Eu não vou ter espaço para tudo a minha casa é muito grande – Diz o Marco.</p> <p>- Ó Marco tens que adequar o espaço da folha, claro que tens espaço, se a casa é grande tens que fazer as divisões mais pequenas para caber tudo.</p> <p>O Tiago diz:</p> <p>- A minha casa cabe aqui toda.</p> <p>A professora e os colegas riem-se.</p> <p>Há algumas interações entre a professora e os alunos (perguntas/respostas/sugestões).</p> <p>- Meninos, não se esqueçam de pintar com as cores da vossa casa.</p> <p>- Não sei qual é a cor da minha casa!- Diz o José</p> <p>- Eu também não!- diz a Ana</p> <p>Os outros riem</p> <p>- Eu sei.... (dizem vários alunos)</p>	<p>O Tiago recusa a ajuda da professora. Está bem disposto.</p>
--	--	--	---

		<p>- Quem não se lembra da cor da casa tem que pensar um bocadinho e vai lembrar-se! Isso é porque nunca olharam para a vossa casa com atenção.</p> <p>- Eu já me lembrei!- Diz o Marco!</p> <p>O Tiago já está a pintar a 1ª parte do desenho (exterior).</p> <p>Em seguida vira a folha e faz um retângulo. Depois divide-o em várias partes..</p> <p>- Muito bem Tiago, é isso mesmo!- Diz a professora</p> <p>- Mostra Tiago!- Diz a Maria</p> <p>- O Tiago levanta-se e põe o desenho no ar. A professora diz:</p> <p>- Não, só podes mostrar no fim Tiago.</p> <p>O aluno volta a colocar a folha em cima da mesa e continua o desenho.</p> <p>A Rosa pergunta:</p> <p>- Professora, como é que se escreve quarto?</p> <p>A professora diz:</p> <p>- Vou escrever aqui no quadro o nome das várias divisões para quem quiser legendar o desenho.- E começa a escrever.</p> <p>- O que é legendar?- Diz o Marco.</p> <p>-É escrever o nome de cada parte que estás a desenhar. – Diz a professora.</p> <p>Os alunos continuam a desenhar, alguns legendam o desenho.</p> <p>Alguns alunos acabam.</p>	
14:10	TcA 8C Est. Meio- Apresentação dos desenhos à turma	<p>A professora diz:</p> <p>- Então fazemos assim: quem já acabou vai começar a apresentar a sua casa, quem ainda não acabou vai ouvindo os colegas e vai acabando.</p> <p>-Posso ir, posso ir?- Diz o Tiago em voz muito alta e muito entusiasmado.</p> <p>- Clama Tiago, anda lá, mas com calma!</p> <p>O Tiago levanta-se e vai para a frente do Tiago com o desenho.</p>	O Tiago está muito entusiasmado.



		<p>1º mostra a casa por fora:</p> <p>O Tiago mostra o desenho e vai dizendo como é a sua casa. A professora vai fazendo perguntas e o Tiago responde. Os colegas ouvem o Tiago com atenção. A professora faz algumas correções em termos da estruturação das frases e da articulação das palavras.</p> <p>Aparentemente o Tiago está satisfeito.</p> <p>- Muito bem Tiago, agora vem a Ana. Depois temos que arrumar porque está quase na hora de sair e amanhã continuamos.</p>	
14:30		<p>Depois da Ana apresentar o Tiago pergunta:</p> <p>- Posso levar para mostrar à professora x (da unidade) unidade?</p> <p>- Podes Tiago mas amanhã trazes. Não queres ficar mais um bocadinho para veres a apresentação dos colegas?</p> <p>- Não! Quero ir mostrar a minha casa à professora (da UEE).</p> <p>- Está bem, então vai lá.</p> <p>O Tiago sai a correr com o desenho na mão.</p>	

## Observação Sala de Aula DER 8- Agrupamento C

### Observação n.º 1

Data: 27/2/2013

Hora: 11:00-12:00

Hora	Atividade	Descrição	Inferências
11:00	Situação Inicial	O aluno chega à sala acompanhado da A.O. Os colegas estão a fazer exercícios no livro de matemática. O aluno entra na sala e a professora dirige-se a ele e cumprimenta-o: - Olá Leo, bom dia! (dá-lhe um beijinho e abraça-o). O aluno ri.	
11:05	Aluno PEA T9C Jogo de encaixes em madeira (frutos)	A A.O ajuda-o a sentar-se e retira do saco o material que trouxe da Unidade para o aluno- Jogo de encaixes em madeira. Coloca o material em cima da mesa do aluno e senta-se ao seu lado. O aluno “brinca” com o material, arrastando-o na mesa, mas não cumprindo a finalidade do jogo.	A A.O touxe o jogo da UEE. A professora não interferiu na atividade.
11:10	Restantes alunos T9C Mat- Exercícios no livro	A professora está a ajudar alguns alunos com mais dificuldades na resolução dos exercícios de matemática. Um aluno levanta-se para ir afiar o lápis e quando passa pelo Leo acaricia-o no rosto e diz: - Bom dia Leo. O Leo sorri.	

	Aluno PEA T9C (cont.)	A A.O agarra-lhe na mão e ajuda-o a encaixar as peças nos espaços a elas destinado.	O aluno não atribui sentido à atividade. A A.O guia-lhe os movimentos. O olhar é disperso.
		A professora entretanto foi para o quadro e está a resolver um exercício no quadro, explicando-o aos alunos. Os alunos colocam dúvidas e a professora responde.	
		Depois de terminar os encaixes e de brincar livremente com o jogo a A.O pede à professora uma folha branca. A professora leva-lhe a folha e deixa-a em cima da mesa do Leo. A A. O pede a um aluno que está atrás os lápis de cor. Depois dá os lápis ao Leo e pegando-lhe na mão ajuda-o a a riscar a folha. O aluno parece não ter força na mão. Vai fazendo os riscos com ajuda mas não olha para o papel. O aluno larga o lápis e a A.O não insiste, deixa-o ficar parado e a olhar em seu redor.	A professora não interfere na decisão da atividade nem na sua realização.
	Brincar com “Serpente articulada”	A professora vê que o aluno não está a fazer nada e diz: - Então Leo, não queres pintar? Olha, vou dar-te a serpente para brincaremos um pouco. A professora abre a gaveta da sua secretária e retira de lá um brinquedo (serpente articulada em madeira) e dá-a ao aluno. O aluno segura no brinquedo, ri, e mostra-se feliz, emitindo alguns sons de satisfação. A professora regressa para o quadro. A A. O vai ajudando o aluno a segurar o brinquedo: - Gostas Leo, é bonito? O aluno sorri e abana o corpo para os lados bem como a cabeça (parece satisfeito). A a.O vai falando com o aluno e brincando com ele.	A professora demonstra muito afeto pelo aluno.

12:00		<p>- Professora Ana, nós vamos andando para baixo.</p> <p>-Está bem D. Laura. Ele gostou muito de brincar com a serpente.</p> <p>A A.O ajuda o aluno a levantar-se e sai com ele.</p>	
-------	--	---	--

**Observação n.º 2****Data: 1/3/2013****Hora: 11:00-12:00**

Hora	Atividade	Descrição	Inferências
11:00	Situação Inicial	<p>O aluno chega à sala acompanhado da A.O. A professora sentada na sua secretária a ler para os alunos.</p> <p>- Bom dia Leo, bem disposto?</p> <p>O Leo vai sentar-se auxiliado pela A.O.</p> <p>- Então D. Laura, como é que ele está hoje?</p> <p>- Até agora tem estado bem, mas parece que está com sono. Não quer fazer nada este malandro.</p> <p>O aluno está apático e sonolento.</p>	
11:05	LP- Leitura de um texto do manual e compreensão oral	<p>A professora volta a ir para a sua secretária e continua a ler o texto e a fazer perguntas oralmente aos alunos (compreensão oral do texto/vocabulário).</p>	
11:05	Brincar com Plasticina	<p>A A.O retira do saco que trouxe da UEE alguns pedaços de plasticina de três cores. Coloca-as em cima da mesa e pega nas mãos do aluno para que este lhe toque.</p> <p>- Vá Leo, vamos fazer bolinhas. O aluno continua apático. A A. O pega num pedaço de plasticina e coloca-a na mão do Leo, fechando-lhe a mão. Quando larga a mão do leo este larga a Plasticina e choraminga.</p> <p>- Então Leo, não queres brincar?</p> <p>O Leo encosta a cabeça à A.O e suspira.</p> <p>- Isto está mau hoje, não é? Olha vamos fazer uma salsicha!</p> <p>A A.O coloca a mão do Leo na plasticina e rola-a para um lado e para o outro esticando o pedaço de plasticina. O aluno continua apático e não olha para o que está a fazer.</p>	<p>O aluno não reage aos estímulos.</p>

		<p>- Professora Ana, isto está complicado.</p> <p>- Deixe-o estar D.Laura, não vale a pena insistir.</p> <p>A A.O foi acarinhando as mãos do Leo e falando com ele. O aluno continua apático e sem expressão.</p>	
	LP- Ficha de interpretação/gramática do manual	<p>A professora diz:</p> <p>- Meninos agora podem fazer a fichinha no livro. Não quero ouvir barulho, olhem que o Leo hoje está doente.</p> <p>Os alunos começam a fazer a ficha silenciosamente.</p>	
		<p>A Professora vai até junto do Leo e acaricia-lhe o rosto.</p> <p>- Então meu amor, hoje não apetece trabalhar não é? Olha queres brincar com um carrinho?</p> <p>O aluno continua apático não se manifestando. Olha para os lados e tenta encostar-se na A.O que está ao seu lado.</p> <p>A professora vai buscar um carrinho (brinquedo) à sua gaveta. Coloca-o em cima da mesa do aluno mas este não reage.</p> <p>-Olha o carrinho, vá empurra-o.</p> <p>O aluno continua imóvel.</p>	
11:40		<p>Ó D. Laura, é melhor levá-lo para a Unidade e deitá-lo um bocadinho, ele assim nem vai ser capaz de almoçar?</p> <p>Será que teve convulsões durante a noite e não dormiu? A mãe não mandou nenhum recado?</p> <p>- Não, a mãe não disse nada.</p> <p>- Pois, é melhor levá-lo. Se ele mais logo estiver melhor depois vem.</p>	

Hora	Atividade	Descrição	Inferências
11:00	Situação Inicial	<p>O aluno chega à sala acompanhado da A.O.</p> <p>A professora está sentada na sua secretária. Levanta-se e vai ter com o aluno à porta:</p> <p>- Bom dia Leo, dá cá um beijinho.</p> <p>A A.O leva o aluno pela mão e ajuda a sentá-lo. A professora acompanha-os ao lugar e diz:</p> <p>Estávamos à espera do Leo para cantarmos uma canção. Já acabaram o texto meninos?</p> <p>Alguns alunos dizem que sim, outros dizem que não.</p>	
11:05	Expressão Musical Cantar uma canção	<p>- Então vamos cantar um pouquinho para o Leo e depois acabam. Vamos lá pegar na folhinha com a canção.</p> <p>- Eu já sei professora!- Diz um aluno.</p> <p>-Quem já sabe canta sem a folha.</p> <p>A professora dá sinal e os alunos começam a cantar.</p> <p>O Leo olha para os colegas parecendo animado. A A.O segura-lhe as mãos para bater palmas.</p> <p>- Muito bem! Agora vamos cantar com música.- Diz a professora.</p> <p>A professora liga o rádio e a música começa a tocar, dá sinal e os alunos cantam. O Leo reage com movimentos do corpo e ri muito, balançando-se na cadeira.</p> <p>A professora ri e a A.O também.</p> <p>- Mais uma vez- diz a professora.</p> <p>Os alunos cantam novamente a canção e o Leo continua sorridente e expressivo.</p>	

		<p>- Acho que o Leo gostou, não gostou D.Laura?</p> <p>- Gostou muito, não foi Leo?- Diz a A.O</p> <p>O Leo emite sons, grandes suspiros.</p>	
	Expressão plástica Pintar um desenho	<p>- Meninos, agora quem não acabou o texto acaba, quem já acabou vai pintar um desenhinho sobre a Páscoa. Quem é a distribuir fichas?</p> <p>- Sou eu!- Diz a Inês.</p> <p>- Então vai lá dar aos colegas (desenho com coelho de Páscoa).</p> <p>- A Inês começa a distribuir os desenhos. Quando chega ao pé do leo diz:</p> <p>- Professora, também dou ao Leo?</p> <p>- O Leo não é capaz de pintar mas podes dar. Queres pintar Leo?</p> <p>A A.O diz:</p> <p>- Dá lá que eu ajudo o Leo a pintar.</p> <p>A Inês coloca o desenho em cima da mesa do Leo. A A.O pede ao aluno que está sentado na mesa atrás para emprestar os lápis de cor. Depois dá um lápis ao Leo e este começa a riscar o desenho mas com pouca força na mão. A A.O segura-lhe a mão e controla os movimentos.</p> <p>A professora está na sua secretária.</p>	
12:00	Situação Final	<p>- Já pintámos professora Ana!- Diz a A.O.</p> <p>- Ai sim? Muito bem! Então, agora já está quase na hora do almocinho! Queres ir almoçar Leo?- Diz a professora.</p> <p>-Vai pois, Diz a A.O. Agora vamos papar!</p> <p>A A.O ajuda o aluno a levantar-se e saem os dois.</p>	



**Observação n.º 4****Data: 22/4/2013****Hora: 11:00-12:00**

Hora	Atividade	Descrição	Inferências
11:00	Situação Inicial	O aluno chega à sala acompanhado da A.O. A professora está sentada na sua secretária a ditar um texto. Os alunos estão a escrever o que a professora dita. A A. O diz Bom dia e a professora responde. A A.O leva o aluno para o lugar ajudando-o a sentar-se.	
11:05		A A.O retira do saco um lápis grosso e uma folha A3 e coloca-a em cima da mesa. Dá o lápis ao aluno e diz: - Vá Leo, faz um desenho. O aluno começa a riscar a folha devagar, sorri e balança o tronco.	
		A professora continua a ditar o texto e os alunos a escreverem. O aluno larga o lápis e a A.O volta a coloca-lo na mão do aluno. Estes faz mais alguns riscos, quase preenchendo a folha. A A.O retira o lápis da mão do aluno e dá-lhe uma revista, pedindo-lhe que rasgue as folhas. Ela segura de um lado e pede ao aluno para puxar e raspar. O aluno vai puxando com ajuda.	
		A professora termina o ditado e diz aos alunos para trocarem os cadernos com o colega do lado e abrirem o livro para corrigirem. Circula pela sala e vê o que os alunos escreveram e depois vai ter com o Leo.	
11:55	Situação final	- Então Leo, (dá-lhe um beijinho), estás a rasgar a revista? Que bem! A A.O diz: - E já fez um desenho.- E mostra à professora - Muito bem!- Está farto de trabalhar o nosso Leo.	

		<p>- Pois é professora Ana! Hoje o Leo trabalhou muito!- Diz a A.O.</p> <p>- Ele agora anda melhorzinho não anda?</p> <p>Anda um bocadinho mais desperto.- Diz a A.O</p> <p>-Pois, também tenho notado! Isto são dias, também pode ser do tempo!</p> <p>O aluno vai rasgando as folhas.</p> <p>- Bem meninos, está na hora do almoço, vamos lá arrumar para ir almoçar. Depois continuam à tarde.</p> <p>- Professora Ana vou já saindo com o Leo.</p> <p>- Vá, vá D.Laura!</p>	
--	--	---	--

**Observação n.º 5****Data: 24/4/2013 Hora: 11:00-12:00**

Hora	Atividade	Descrição	Inferências
11:00	Situação Inicial	A A.O chega com o aluno ao ginásio (A professora avisou que estavam no ginásio). Os alunos andam a correr e a professora está sentada no banco sueco. Vai ter com o Leo e leva-o para junto dela. A A.O senta-se ao lado do Leo.	
11:05	1.5.3C Expressão Físico-motora- Jogo apanhada	Os alunos estão a fazer um jogo de apanhada (apanhar os coelhinhos que têm rabinhos). Quem é apanhado tem que parar de correr, o jogo é orientado pela professora de educação física que dá aula uma vez por semana (1h).	
11:05	2.5.3C Expressão Físico-Motora Jogo com a bola	-Leo, queres fazer um jogo com a bola? O Leo permanece sentado a olhar para os colegas. -D. Laura, pode ir buscar uma bola? A D.Laura levanta-se e vai à Unidade buscar uma bola. A Professora fica sentada ao lado do leo. O Leo olha os colegas mas está pouco expressivo. - Leo, olha uma bolinha!- Diz a A.O quando regressa. O Leo estica os braços para segurar a bola. - Anda cá Leo! – Diz a Professora agarrando-o pela mão e levando-o para outro canto da sala. A A.O segue-os. - D. Laura fique aí atrás dele. Eu fico à frente e vou passar-lhe a bola para ver se ele a apanha. A Professora atira a bola mas o Leo não a segura. Continua a olhar para os colegas. - Leo, olha a bolinha!	

		<p>Está muito barulho e a professora quase não se ouve.</p> <p>- Olha Leo, toma a bolinha. O aluno vai ter com a professora e pega na bola. Depois deixa-a cair.</p> <p>- Vai atrás dela Leo, vai apanhar a bola.</p> <p>O aluno vai atrás da bola e apanha-a com a ajuda da A.O.</p> <p>Depois a professora leva-o para o mesmo canto e senta-o no chão.</p> <p>- D. Laura, sente-se aí atrás dele.</p> <p>A professora senta-se na frente do aluno e atira-lhe a bola, rolando pelo chão. A bola vai parar junto ao aluno, A A.O ajuda-o a agarrá-la e a atirá-la à professora. Ficam ali algum tempo. Até que a professora de Expressão físico-Motora diz:</p>	
11:40	Situação Final	<p>- Ana, já terminámos por hoje, eles ainda vão à sala ou vão já almoçar?</p> <p>- Não, ainda vão à sala.</p> <p>_Meninos, vamos lá para a sala.</p> <p>D. Laura pode levar o Leo para a unidade, não vale a pena ele ir lá acima.</p> <p>A D. Laura levanta o Leo que estava sentado no chão e leva-o para a UEE.</p>	

## Observação Sala de Aula **DER 9- Agrupamento C**

**Observação n.º 1      Data: 27/2/2013      Hora: 11:00-12:00**

Hora	Atividade	Descrição	Inferências
11:00	Situação Inicial	O aluno chega à sala acompanhado da A.O. Os colegas estão a fazer exercícios no livro de matemática. O aluno entra na sala e a professora dirige-se a ele e cumprimenta-o: - Olá Leo, bom dia! (dá-lhe um beijinho e abraça-o). O aluno ri.	
11:05	Jogo de encaixes em madeira (frutos)	A A.O ajuda-o a sentar-se e retira do saco o material que trouxe da Unidade para o aluno- Jogo de encaixes em madeira. Coloca o material em cima da mesa do aluno e senta-se ao seu lado. O aluno “brinca” com o material, arrastando-o na mesa, mas não cumprindo a finalidade do jogo.	A A.O touxe o jogo da UEE. A professora não interferiu na atividade.
11:05	Mat- Exercícios no livro	A professora está a ajudar alguns alunos com mais dificuldades na resolução dos exercícios de matemática. Um aluno levanta-se para ir afiar o lápis e quando passa pelo Leo acaricia-o no rosto e diz: - Bom dia Leo. O Leo sorri.	
11:10		A A.O agarra-lhe na mão e ajuda-o a encaixar as peças nos espaços a elas destinado.	O aluno não atribui sentido à atividade. A A.O guia-lhe os movimentos. O olhar é disperso.

11:20		A professora entretanto foi para o quadro e está a resolver um exercício no quadro, explicando-o aos alunos. Os alunos colocam dúvidas e a professora responde.	
11:45		Depois de terminar os encaixes e de brincar livremente com o jogo a A.O pede à professora uma folha branca. A professora leva-lhe a folha e deixa-a em cima da mesa do Leo. A A. O pede a um aluno que está atrás os lápis de cor. Depois dá os lápis ao Leo e pegando-lhe na mão ajuda-o a riscar a folha. O aluno parece não ter força na mão. Vai fazendo os riscos com ajuda mas não olha para o papel. O aluno larga o lápis e a A.O não insiste, deixa-o ficar parado e a olhar em seu redor.	A professora não interfere na decisão da atividade nem na sua realização.
11:50	Brincar com “Serpente articulada”	A professora vê que o aluno não está a fazer nada e diz: - Então Leo, não queres pintar? Olha, vou dar-te a serpente para brincaremos um pouco. A professora abre a gaveta da sua secretária e retira de lá um brinquedo (serpente articulada em madeira) e dá-a ao aluno. O aluno segura no brinquedo, ri, e mostra-se feliz, emitindo alguns sons de satisfação. A professora regressa para o quadro. A A. O vai ajudando o aluno a segurar o brinquedo: - Gostas Leo, é bonito? O aluno sorri e abana o corpo para os lados bem como a cabeça (parece satisfeito). A a.O vai falando com o aluno e brincando com ele.	A professora demonstra muito afeto pelo aluno.
11:55		- Professora Ana, nós vamos andando para baixo. -Está bem D. Laura. Ele gostou muito de brincar com a serpente. A A.O ajuda o aluno a levantar-se e sai com ele.	

**Observação n.º 2****Data: 1/3/2013****Hora: 11:00-12:00**

Hora	Atividade	Descrição	Inferências
11:00	Situação Inicial	<p>O aluno chega à sala acompanhado da A.O. A professora sentada na sua secretária a ler para os alunos.</p> <p>- Bom dia Leo, bem disposto?</p> <p>O Leo vai sentar-se auxiliado pela A.O.</p> <p>- Então D. Laura, como é que ele está hoje?</p> <p>- Até agora tem estado bem, mas parece que está com sono. Não quer fazer nada este malandro.</p> <p>O aluno está apático e sonolento.</p>	
11:05	LP- Leitura de um texto do manual e compreensão oral	<p>A professora volta a ir para a sua secretária e continua a ler o texto e a fazer perguntas oralmente aos alunos (compreensão oral do texto/vocabulário).</p>	
11:10	Brincar com Plasticina	<p>A A.O retira do saco que trouxe da UEE alguns pedaços de plasticina de três cores. Coloca-as em cima da mesa e pega nas mãos do aluno para que este lhe toque.</p> <p>- Vá Leo, vamos fazer bolinhas. O aluno continua apático. A A. O pega num pedaço de plasticina e coloca-a na mão do Leo, fechando-lhe a mão. Quando larga a mão do leo este larga a Plasticina e choraminga.</p> <p>- Então Leo, não queres brincar?</p> <p>O Leo encosta a cabeça à A.O e suspira.</p> <p>- Isto está mau hoje, não é? Olha vamos fazer uma salsicha!</p> <p>A A.O coloca a mão do Leo na plasticina e rola-a para um lado e para o outro esticando o pedaço de plasticina. O aluno continua apático e não olha para o que está a fazer.</p>	<p>O aluno não reage aos estímulos.</p>

		<p>- Professora Ana, isto está complicado.</p> <p>- Deixe-o estar D.Laura, não vale a pena insistir.</p> <p>A A.O foi acarinhando as mãos do Leo e falando com ele. O aluno continua apático e sem expressão.</p>	
11:30	LP- Ficha de interpretação/gramática do manual	<p>A professora diz:</p> <p>- Meninos agora podem fazer a fichinha no livro. Não quero ouvir barulho, olhem que o Leo hoje está doente.</p> <p>Os alunos começam a fazer a ficha silenciosamente.</p>	
11:30		<p>A Professora vai até junto do Leo e acaricia-lhe o rosto.</p> <p>- Então meu amor, hoje não apetece trabalhar não é? Olha queres brincar com um carrinho?</p> <p>O aluno continua apático não se manifestando. Olha para os lados e tenta encostar-se na A.O que está ao seu lado.</p> <p>A professora vai buscar um carrinho (brinquedo) à sua gaveta. Coloca-o em cima da mesa do aluno mas este não reage.</p> <p>-Olha o carrinho, vá empurra-o.</p> <p>O aluno continua imóvel.</p>	
11:40		<p>Ó D. Laura, é melhor levá-lo para a Unidade e deitá-lo um bocadinho, ele assim nem vai ser capaz de almoçar?</p> <p>Será que teve convulsões durante a noite e não dormiu? A mãe não mandou nenhum recado?</p> <p>- Não, a mãe não disse nada.</p> <p>- Pois, é melhor levá-lo. Se ele mais logo estiver melhor depois vem.</p>	



**Observação n.º 3****Data: 11/3/2013****Hora: 11:00-12:00**

Hora	Atividade	Descrição	Inferências
11:00	Situação Inicial	<p>O aluno chega à sala acompanhado da A.O.</p> <p>A professora está sentada na sua secretária. Levanta-se e vai ter com o aluno à porta:</p> <p>- Bom dia Leo, dá cá um beijinho.</p> <p>A A.O leva o aluno pela mão e ajuda a sentá-lo. A professora acompanha-os ao lugar e diz:</p> <p>Estávamos à espera do Leo para cantarmos uma canção. Já acabaram o texto meninos?</p> <p>Alguns alunos dizem que sim, outros dizem que não.</p>	
11:05	1.3.3C- Expressão Musical Cantar uma canção	<p>- Então vamos cantar um pouquinho para o Leo e depois acabam. Vamos lá pegar na folhinha com a canção.</p> <p>- Eu já sei professora!- Diz um aluno.</p> <p>-Quem já sabe canta sem a folha.</p> <p>A professora dá sinal e os alunos começam a cantar.</p> <p>O Leo olha para os colegas parecendo animado. A A.O segura-lhe as mãos para bater palmas.</p> <p>- Muito bem! Agora vamos cantar com música.- Diz a professora.</p> <p>A professora liga o rádio e a música começa a tocar, dá sinal e os alunos cantam. O Leo reage com movimentos do corpo e ri muito, balançando-se na cadeira.</p> <p>A professora ri e a A.O também.</p> <p>- Mais uma vez- diz a professora.</p> <p>Os alunos cantam novamente a canção e o Leo continua sorridente e expressivo.</p>	

11:15		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acho que o Leo gostou, não gostou D.Laura?</li> <li>- Gostou muito, não foi Leo?- Diz a A.O</li> </ul> <p>O Leo emite sons, grandes suspiros.</p>	
11:20	Expressão plástica Pintar um desenho	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Meninos, agora quem não acabou o texto acaba, quem já acabou vai pintar um desenhinho sobre a Páscoa. Quem é a distribuir fichas?</li> <li>- Sou eu!- Diz a Inês.</li> <li>- Então vai lá dar aos colegas (desenho com coelho de Páscoa).</li> <li>- A Inês começa a distribuir os desenhos. Quando chega ao pé do leo diz:</li> <li>- Professora, também dou ao Leo?</li> <li>- O Leo não é capaz de pintar mas podes dar. Queres pintar Leo?</li> </ul> <p>A A.O diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dá lá que eu ajudo o Leo a pintar.</li> </ul> <p>A Inês coloca o desenho em cima da mesa do Leo. A A.O pede ao aluno que está sentado na mesa atrás para emprestar os lápis de cor. Depois dá um lápis ao Leo e este começa a riscar o desenho mas com pouca força na mão. A A.O segura-lhe a mão e controla os movimentos. A professora está na sua secretária.</p>	
11:45	Situação Final	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Já pintámos professora Ana!- Diz a A.O.</li> <li>- Ai sim? Muito bem! Então, agora já está quase na hora do almocinho! Queres ir almoçar Leo?- Diz a professora.</li> <li>-Vai pois, Diz a A.O. Agora vamos papar!</li> </ul> <p>A A.O ajuda o aluno a levantar-se e saem os dois.</p>	

**Observação n.º 4****Data: 22/4/2013****Hora: 11:30-12:00**

Hora	Atividade	Descrição	Inferências
11:00	Situação Inicial	O aluno chega à sala acompanhado da A.O. A professora está sentada na sua secretária a ditar um texto. Os alunos estão a escrever o que a professora dita. A A. O diz Bom dia e a professora responde. A A.O leva o aluno para o lugar ajudando-o a sentar-se.	
11:00		A A.O retira do saco um lápis grosso e uma folha A3 e coloca-a em cima da mesa. Dá o lápis ao aluno e diz: - Vá Leo, faz um desenho. O aluno começa a riscar a folha devagar, sorri e balança o tronco.	
11:10		A professora continua a ditar o texto e os alunos a escreverem. O aluno larga o lápis e a A.O volta a coloca-lo na mão do aluno. Estes faz mais alguns riscos, quase preenchendo a folha. A A.O retira o lápis da mão do aluno e dá-lhe uma revista, pedindo-lhe que rasgue as folhas. Ela segura de um lado e pede ao aluno para puxar e raspar. O aluno vai puxando com ajuda.	
11:20		A professora termina o ditado e diz aos alunos para trocarem os cadernos com o colega do lado e abrirem o livro para corrigirem. Circula pela sala e vê o que os alunos escreveram e depois vai ter com o Leo.	
11:50	Situação final	- Então Leo, (dá-lhe um beijinho), estás a rasgar a revista? Que bem! A A.O diz: - E já fez um desenho.- E mostra à professora - Muito bem!- Está farto de trabalhar o nosso Leo.	

		<p>- Pois é professora Ana! Hoje o Leo trabalhou muito!- Diz a A.O.</p> <p>- Ele agora anda melhorzinho não anda?</p> <p>Anda um bocadinho mais desperto.- Diz a A.O</p> <p>-Pois, também tenho notado! Isto são dias, também pode ser do tempo!</p> <p>O aluno vai rasgando as folhas.</p> <p>- Bem meninos, está na hora do almoço, vamos lá arrumar para ir almoçar. Depois continuam à tarde.</p> <p>- Professora Ana vou já saindo com o Leo.</p> <p>- Vá, vá D.Laura!</p>	
--	--	---	--

**Observação n.º 5****Data: 24/4/2013 Hora: 11:00-12:00**

Hora	Atividade	Descrição	Inferências
11:00	Situação Inicial	A A.O chega com o aluno ao ginásio (A professora avisou que estavam no ginásio). Os alunos andam a correr e a professora está sentada no banco sueco. Vai ter com o Leo e leva-o para junto dela. A A.O senta-se ao lado do Leo.	
11:05	Expressão Físico-motora- Jogo apanhada	Os alunos estão a fazer um jogo de apanhada (apanhar os coelhinhos que têm rabinhos). Quem é apanhado tem que parar de correr, o jogo é orientado pela professora de educação física que dá aula uma vez por semana (1h).	
11:10	Expressão Físico-Motora Jogo com a bola	-Leo, queres fazer um jogo com a bola? O Leo permanece sentado a olhar para os colegas. -D. Laura, pode ir buscar uma bola? A D.Laura levanta-se e vai à Unidade buscar uma bola. A Professora fica sentada ao lado do Leo. O Leo olha os colegas mas está pouco expressivo. - Leo, olha uma bolinha!- Diz a A.O quando regressa. O Leo estica os braços para segurar a bola. - Anda cá Leo! – Diz a Professora agarrando-o pela mão e levando-o para outro canto da sala. A A.O segue-os. - D. Laura fique aí atrás dele. Eu fico à frente e vou passar-lhe a bola para ver se ele a apanha. A Professora atira a bola mas o Leo não a segura. Continua a olhar para os colegas. - Leo, olha a bolinha! Está muito barulho e a professora quase não se ouve.	

		<p>-Olha Leo, toma a bolinha. O aluno vai ter com a professora e pega na bola. Depois deixa-a cair.</p> <p>- Vai atrás dela Leo, vai apanhar a bola.</p> <p>O aluno vai atrás da bola e apanha-a com a ajuda da A.O.</p> <p>Depois a professora leva-o para o mesmo canto e senta-o no chão.</p> <p>- D. Laura, sente-se aí atrás dele.</p> <p>A professora senta-se na frente do aluno e atira-lhe a bola, rolando pelo chão. A bola vai parar junto ao aluno, A A.O ajuda-o a agarrá-la e a atirá-la à professora. Ficam ali algum tempo. Até que a professora de Expressão físico-Motora diz:</p>	
11:45	Situação Final	<p>- Ana, já terminámos por hoje, eles ainda vão à sala ou vão já almoçar?</p> <p>- Não, ainda vão à sala.</p> <p>_Meninos, vamos lá para a sala.</p> <p>D. Laura pode levar o Leo para a Unidade, não vale a pena ele ir lá acima.</p> <p>A D. Laura levanta o Leo que estava sentado no chão e leva-o para a UEE.</p>	

## ANEXO II- Guião da entrevista- Docente de Ensino Regular (DER)

Objetivos gerais:

- Conhecer as concepções dos DER acerca da inclusão de alunos com Perturbações do Espectro Autista (PEA);
- Conhecer as concepções dos DER acerca das suas funções enquanto professores de alunos com PEA;
- Conhecer as concepções dos DER acerca dos contributos da formação para o desempenho das suas funções enquanto docentes de alunos com PEA;

<i>Blocos</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Para um formulário de questões</i>	<i>Observações</i>
<b>A- da Legitimação Entrevista</b>	- Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado;	1- Informar em traços gerais, a finalidade do trabalho de investigação; 2- Pedir a colaboração do entrevistado e salientar a importância do seu contributo para o estudo; 3- Garantir o anonimato; 4- Solicitar autorização para gravar magneticamente a entrevista;	

<b>B - Inclusão de alunos com PEA nas Escolas de ER</b>	- Conhecer as concepções do prof. de ER em relação à inclusão de alunos com PEA nas turmas de ER em escolas com UEE	1- O que pensa sobre a inclusão de alunos com NEE , nomeadamente alunos com PEA nas escolas de ER? 2- Concorda com a resposta educativa que está a ser dada a estes alunos (Escola de ER – sala de aula e UEE)? 3-Considera que tem havido resultados positivos? 4- Que vantagens e desvantagens vê na inclusão destes alunos nas turmas de ER?	Para o sistema/para a escola/para os outros alunos/para os prof./ para o próprio aluno
<b>C - Funções do professor de ER enquanto docente do aluno com PEA</b>	-Conhecer as dificuldades/obstáculos que se colocam no exercício da sua atividade docente (enquanto professores de todos os alunos da turma, nomeadamente dos alunos com PEA)	1- É prof. de uma turma que integra um aluno com PEA. Que problemas/dificuldades encontra? 2- Já agora, e que gratificações encontra nisso? 3- Relativamente ao exercício da sua atividade (enquanto docente deste aluno), o que mais o preocupa? 4-Considera que a articulação entre docentes é suficiente? 5- Na sua opinião que competências deve ter um professor para trabalhar com estes alunos?	- o efeito do seu trabalho? - a falta de formação? - desempenhar bem as suas funções?



<b>D- Formação obtida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer os contributos da formação que contribui para o exercício da atividade docente com alunos com PEA</li> </ul>	<p>1- De que modo a formação que teve o preparou para estas questões?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- inclusão/</li> <li>- trabalhar com todos os alunos</li> <li>- trabalhar com alunos com PEA</li> </ul> <p>2-Considera que os prof.s de EE estão preparados para trabalhar com estes alunos?</p> <p>3-Considera que os prof.s de EE lhe dão apoio suficiente para trabalhar com os alunos com PEA?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a formação inicial</li> <li>- a formação contínua</li> <li>- a sua experiência</li> <li>- o contacto com colegas</li> </ul>
<b>E- Formação desejada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as conceções dos professores em relação à formação que consideram necessária</li> </ul>	<p>1- tendo em conta as funções que tem que desempenhar, enquanto docente de uma turma que inclui um aluno com PEA, peço que me diga que formação gostaria de ter:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- objetivos;</li> <li>-conteúdos;</li> <li>-modalidades;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- preparação e organização das atividades letivas</li> <li>- realização das atividades letivas</li> <li>- relação pedagógica com os alunos</li> <li>- avaliação das aprendizagens dos alunos</li> </ul>

## ANEXO III- Guião da entrevista- Docente de Educação Especial (DEE)

Objetivos gerais:

- Conhecer as conceções dos DEE acerca da inclusão de alunos com Perturbações do Espectro Autista (PEA);
- Conhecer as conceções dos DEE acerca das suas funções enquanto professores de alunos com PEA;
- Conhecer as conceções dos DEE acerca dos contributos da formação para o desempenho das suas funções enquanto docentes de EE de alunos com PEA, em UEE;

<i>Blocos</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Para um formulário de questões</i>	<i>Observações</i>
<b>A- Legitimação da Entrevista</b>	- Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado;	1- Informar em traços gerais, a finalidade do trabalho de investigação; 2- Pedir a colaboração do entrevistado e salientar a importância do seu contributo para o estudo; 3- Garantir o anonimato; 4- Solicitar autorização para gravar magneticamente a entrevista;	

<b>B - Inclusão de alunos com PEA nas Escolas de ER</b>	- Conhecer as concepções do prof. de EE em relação à inclusão de alunos com PEA nas turmas de ER em escolas com UEE	1- O que pensa sobre a inclusão de alunos com NEE , nomeadamente alunos com PEA nas escolas de ER? 2- Concorda com a resposta educativa que está a ser dada a estes alunos (Escola de ER – sala de aula e UEE)? 3- Que vantagens e desvantagens vê na inclusão destes alunos nas turmas de ER? 4- Considera que os resultados da inclusão destes alunos nas turmas têm sido positivos?	Para o sistema/para a escola/para os outros alunos/para os prof./ para o próprio aluno
<b>C - Funções do professor de EE enquanto docente do aluno com PEA</b>	-Conhecer as dificuldades/obstáculos que se colocam no exercício da sua atividade docente	1- É prof. de EE de alunos com PEA. Que problemas/dificuldades encontra? 2- Já agora, e que gratificações encontra nisso? 3-Como se articula com os prof.s do regular? Como faz a articulação com as famílias? 4- Relativamente ao exercício da sua atividade (enquanto docente deste aluno), o que mais o preocupa?  5- Na sua opinião que competências deve ter um professor para trabalhar com estes alunos?	- o efeito do seu trabalho? - a falta de formação? - desempenhar bem as suas funções?
<b>D- Formação obtida</b>	- Conhecer os contributos da formação que contribuiu para o exercício da atividade docente com alunos com PEA	1- De que modo a formação que teve o preparou para estas questões? - inclusão - trabalhar com alunos com PEA - trabalhar em UEE 2-Considera que os professores do ER estão preparados para trabalhar com estes alunos na turma?	- a formação inicial - a formação especializada - a formação contínua - a sua experiência - o contacto com colegas

<b>E- Formação desejada</b>	<p>- Conhecer as concepções dos professores em relação à formação que consideram necessária</p>	<p>1- Tendo em conta as funções que tem que desempenhar, enquanto docente de EE de alunos com PEA, peço que me diga que formação gostaria de ter:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- objetivos;</li> <li>-conteúdos;</li> <li>-modalidades;</li> </ul> <p>2- E que formação considera necessária para os professores do ER?</p> <p>3- Considera que faz parte das suas funções formar os prof.s do regular para a inclusão destes alunos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- preparação e organização das atividades</li> <li>- realização das atividades</li> <li>- relação pedagógica com os alunos</li> <li>- avaliação das aprendizagens dos alunos</li> <li>- trabalho em equipa</li> <li>- apoio aos docentes de ER</li> </ul>
-----------------------------	---	---	--

## **ANEXO IV- Protocolos de Entrevistas a Docentes de Ensino Regular**

### **Entrevista Docente de Ensino Regular- Agrupamento A**

#### **DER 1A**

#### **O que pensa sobre a inclusão de crianças com NEE, nomeadamente com PEA nas Escolas de Ensino Regular?**

No caso dos alunos que eu já tive eu concordo e acho que trás vantagens, tanto para os outros alunos da turma, como também para o professor e mesmo para a própria criança.

#### **Pelo que me disse, concorda com a resposta educativa que está a ser dada a estes alunos (Escola de ER – sala de aula e UEE)?**

Concordo, concordo com a inclusão mas nos moldes em que está acho que os apoios são poucos, tanto ao nível da formação como de outros técnicos que nos possam apoiar, tanto em sala com individualmente e também as estruturas da escola, às vezes não são as mais adequadas para que as crianças estejam integradas.

#### **Quando diz que os apoios são insuficientes, refere-se aos apoios que são dados aos alunos?**

Não, refiro-me a mim enquanto professora desses alunos, sinto-me sem apoio.

#### **Considera que os resultados da inclusão destes alunos nas turmas têm sido positivos? Refiro-me aos resultados para todos os alunos, para os professores, para o sistema, para os próprios alunos com Autismo....**

Eu acho que sim, lá está o espectro do autismo é muito grande, trabalho agora com este menino e já trabalhei com outro que tem agora 24 anos, no caso do outro menino que já tem 24 anos e com quem eu ainda falo hoje, foi muito positivo este percurso que ele fez na escola dita normal.

#### **Que vantagens e desvantagens vê na inclusão destes alunos nas turmas de ER?**

Vantagens? todas. Tanto por terem que cumprir horários, por estarem com o grupo turma, por participarem nas mesmas atividades que os outros meninos participam. Desvantagens, se calhar a minha falta de formação para trabalhar com alunos com necessidades é uma desvantagem e também a falta de outros recursos, técnicos que me possam também acompanhar com o aluno.

#### **Pensa que os outros alunos podem ficar prejudicados com esta resposta ou acha que é sempre vantajoso ter estes meninos na turma?**

No caso específico do meu aluno eu penso que é vantajoso porque eles já estão com ele desde o pré- escolar, já o conheciam, têm um grande carinho por ele, também já antecipam

as necessidades dele e da parte desse menino também há uma grande simpatia e empatia pelas outras crianças do grupo.

**É professora de uma turma que integra um aluno com PEA. Que problemas/dificuldades encontra?**

Às vezes não é fácil, mas especialmente lidar com os comportamentos dele e também quando ele tem comportamentos agitados, quando ele não está... porque tudo tem tempo, não é... eu tenho que gerir o tempo dele e o tempo dos outros que estão na turma e não é só ele que tem dificuldade e dentro da turma também há vários níveis, portanto a dificuldade não é por ele lá estar é pelos diferentes níveis que existem na turma. Em termos de comportamento também nem sempre é fácil.

**Já agora, e que gratificações encontra no trabalho com estes alunos?**

Eu acho que é uma mais valia tanto a nível pessoal como profissional. Sei lá... ver os avanços dele, ver como os outros alunos o aceitam, porque também acho que é muito importante ver o que é a tolerância entre eles. Eles quase sempre compreendem as atitudes do *Emanuel*, que são diferentes das deles, mas são muito tolerantes com ele. Ele às vezes deita as coisas ao chão ou belisca os colegas, mas eles são tolerantes com ele, muito mais que entre eles, aos outros não perdoam tanto as atitudes mesmo que seja a brincar e ao *Emanuel* perdoam e são tolerantes.

**Relativamente ao exercício da sua atividade (enquanto docente destes alunos), o que mais a preocupa?**

As minhas preocupações com ele se calhar são as mesmas que tenho para com os outros. É saber como é que aquilo que eu lhe estive a dizer, naquele dia, naquela semana e naquele mês, fica nele. Como é que ele aprendeu e como vai usar isso no futuro.

**Isto porque este menino acompanha os trabalhos da turma, não é?**

Do 3º ano não. Não acompanha todo o trabalho de turma. Ele tem um trabalho específico. No 1º e 2º ano ele conseguia acompanhar mais o trabalho da turma, mas este ano está a ser muito complicado, não sei vamos ter que avaliar a passagem a CEI (*Currículo Específico Individual*).

**Na sua opinião que competências deve ter um professor para trabalhar com estes alunos?**

Deveria haver formação. Devíamos ter oportunidade de assistir a seminários, palestras... sei lá... tudo aquilo que eu tenho ido, tenho sido eu a procurar ou tem-me chegado através de outros colegas e eu mostro interesse em ir. Haver da parte do Agrupamento, da estrutura, formações que nos cheguem, às vezes é difícil. Mas também já tem havido, as formações que eu tenho ido têm chegado através do Agrupamento mas acho que são poucas. Sinto necessidade de conhecer melhor a problemática. Se bem que as formações a que eu tenho ido, o que nos propõem é conhecer a criança, trabalhar com a criança, porque cada caso é um caso, e por isso é que é um Espetro. Mas eu às vezes sinto é que isso vai muito da sensibilidade da pessoa, não nos é dada um sugestão de trabalho, tem a

ver muito com a sensibilidade. Tanto médicos como psicólogos como terapeutas com quem eu tenho falado é isso que transmitem.

**Então acha que a competência pessoal de cada um também é importante, não é só a parte profissional?**

Eu acho que é muito importante a componente pessoal, mas não é suficiente. Eu não estou aqui porque sou uma pessoa qualquer com sensibilidade. Tem que haver mais qualquer coisa que eu acho que falta.

**De que modo a formação que teve o preparou para estas questões?**

**Inclusão/ trabalhar com alunos com PEA/trabalhar em UEE...**

A formação mostrou-me que é possível e que há casos de sucesso e é isso que tenho ouvido nas formações que tenho feito. É tudo um ajustar de situações, lá está... não há uma receita, a ideia é irmos ajustando com a nossa perceção das coisas, com a necessidade que a criança tem, é este equilíbrio.

Na formação inicial tive uma cadeira de ensino especial, também iniciei o mestrado em psicologia educacional, o que foi também um acréscimo e nos primeiros anos que trabalhei, trabalhei num colégio que integrava meninos com NEE, não só autistas como síndrome de Dawn e outros. Portanto também já tenho um bocadinho mais de experiência que começou logo no início da minha carreira. Fora isso é tudo o que eu tenho feito ao longo da minha formação, nada muito específico. O que eu acho que me faz falta é conhecer um bocadinho mais, é estruturar um bocadinho mais, uma formação mais estruturada que não seja só umas horas, que não seja só um encontro, porque isso eu tenho ido, não é? Agora trabalhar, debater um bocadinho os assuntos sobre o trabalho específico com uma criança é o que tem faltado e se calhar era haver um bocadinho mais de partilha com todas as pessoas que trabalham com o aluno, porque se calhar, uma vez por ano falar com a médica, uma vez por ano falar com o psicólogo, não é suficiente. Está bem que isto tudo, obriga a tempos e a deslocações das pessoas, mas era possível e tinha que haver.

**Considera que a articulação entre docentes é suficiente?**

As únicas pessoas com quem eu partilho são as pessoas da Unidade, com quem o aluno está, mas há outros técnicos envolvidos e que eu acho que seria uma mais-valia se pudéssemos trabalhar em grupo, mas uma vez que eles não estão na escola, não pertencem à escola, torna-se mais difícil. O aluno aqui na escola tem o apoio de terapia da fala, de psicomotricidade, mas depois há outros apoios fora da escola, porque os pais procuram. Como a terapeuta da fala. Para além da professora e educadora da unidade, nós não conseguimos trabalhar muito em conjunto.

DER 1A

## **Entrevista Docente de Ensino Regular- Agrupamento A**

### **DER 2A**

#### **O que pensa sobre a inclusão de crianças com NEE, nomeadamente com PEA nas Escolas de Ensino Regular?**

Pela experiência que tenho, e há quatro anos que estou com o Mário, ele tem sido bem aceite pelos colegas de turma, brincam com ele, auxiliam-no e apoiam-no e ele participa em todas as atividades sempre que a atividade o permite. Ele participa porque ele vem à sala todos os dias e, sejam atividades dentro ou fora da sala, ele participa e é sempre incluído em todas as atividades que são feitas. Por exemplo, se vamos a algum lado referimos sempre que temos um aluno com NEE, vai sempre alguém a acompanhá-lo. Quando estamos no decorrer da visita às vezes eu chamo a atenção da pessoa que está a guiar a visita que a criança é diferente porque às vezes as pessoas, umas percebem outras não, não é? Pelo menos da minha parte tenho-o incluído sempre.

#### **Concorda com a resposta educativa que está a ser dada a estes alunos (Escola de ER – sala de aula e UEE)?**

Sim, sim... com esta problemática sim. A experiência maior que eu tenho, que é o autismo sim. Mas com o recurso da Unidade pois era impossível mesmo tê-lo dentro da sala a tempo inteiro e quem não entender isso é porque nunca trabalhou com crianças assim. Porque é desgastante, é extremamente cansativo para eles e para nós. É cansativo para o resto da turma, porque são crianças que se cansam rapidamente, que precisam de mudar de rotina e de atividade sistematicamente e de orientação e dentro da sala às vezes é impossível tê-lo.

#### **Considera que os resultados da inclusão destes alunos nas turmas têm sido positivos? Refiro-me aos resultados para todos os alunos, para os professores, para o sistema, para os próprios alunos com Autismo....**

Sim, sim. Ele está cá há quatro anos, nós viemos para aqui quando a escola abriu. Ele está comigo há quatro anos e a unidade tem sido um reforço muito positivo nesse aspeto.

#### **Que vantagens e desvantagens vê na inclusão destes alunos nas turmas de ER?**

Bem, a maior vantagem será consciencializar os outros para a diferença. Quer os miúdos, quer os pais. Porque às vezes os pais ainda têm um bocado a mania, a ideia feita de que “ai o meu filho se conviver com estas crianças, acaba por ter os mesmos tiques e os mesmos hábitos que eles...” e estes pais, pelo menos, sempre entenderam e aceitam. A grande desvantagem, que eu considero que é uma desvantagem, era se ele estivesse um maior número de horas sozinho na sala. Porque se eu estivesse sozinha com ele, era impossível, ele vem à turma lanchar, vem participar em atividades. Os meninos da turma também vão à Unidade uma vez por semana, desenvolver atividades estruturadas,



portanto vão todas as semanas dois alunos e ele também se sente bem em levar os amigos da sala à Unidade. Portanto há um intercâmbio entre a turma e a Unidade.

**É professora de uma turma que integra um aluno com PEA. Que problemas/dificuldades encontra?**

Essencialmente é o trabalho com ele a tempo inteiro, seria impossível. Parcialmente a coisa leva-se, digamos assim. Agora por exemplo nesta fase que estamos a trabalhar na preparação para os exames do 4º ano, é complicado, porque isso requer algum silêncio, concentração, e com estes miúdos não há silêncio, há sempre um barulho que ele provoca e que os outros olham, comentam ou riem. Há sempre um grito e enquanto isso não há o silêncio desejável. É uma das grandes desvantagens que eu vejo. E depois há o desgaste também, não é? Requer maior atenção, está constantemente a chamar, constantemente “olha para mim”, constantemente, “olha para mim”.... Portanto há um cansaço maior.

**Ele vai acompanhado à turma ou vai com uma A.O?**

Este ano tem vindo sozinho, os outros anos vinha acompanhado, ou com a professora de Educação Especial, ou com a Assistente Operacional, mas este ano tem vindo sozinho. Trás a caixinha dele, com os jogos, as fichinhas e os trabalhos, faz os trabalhos, arruma as suas coisas, lancha e depois sai sozinho.

**Portanto a dificuldade será mais em gerir o comportamento dele?**

Sim, sim. Isso é um grande cansaço, é um grande cansaço.

**Já agora, e que gratificações encontra no trabalho com estes alunos?**

É uma experiência diferente. Para já é o conhecimento da problemática, que eu não tenho. E depois há um espetro muito variado. Há situações mais acentuadas, e menos acentuadas e menos moderadas e o conhecimento desta problemática, acima de tudo é um enriquecimento profissional também, porque nós conhecemos, ouvimos falar, mas na realidade, atitudes, comportamentos, toda aquela parte de rotinas que eles têm, toda aquela parte de tiques, isso eu não conhecia e fiquei realmente a conhecer.

**E ficou a conhecer pela experiência em si ou teve necessidade de procurar formação?**

Também, fiz há um ano e tal, dois anos... formação mas a pagar. Vi coisas que não conhecia e foi bastante gratificante essa formação e depois em conversa com os colegas de E.E, também aprendemos através da partilha e da troca “olha o outro também faz assim...”. O facto de estarem todos integrados na unidade às vezes há termos de comparação. “Este fez isto, mas o outro não...” isso enriquece-nos sem dúvida.

**Relativamente ao exercício da sua atividade (enquanto docente destes alunos), o que mais a preocupa?**

Acima de tudo é o futuro dele. Portanto ele agora está a acabar o 1º ciclo, para o ano vai para o 2º ciclo, já lá está a Unidade preparada desde este ano. Desde este ano que já receberam meninos daqui. A partir de agora não sei que futuro será o dele. Futuro familiar, escolar... que encaminhamento será feito, ok, até aqui as coisas foram

minimamente controláveis, daqui para a frente não sei se haverá respostas, se haverá acompanhamento, se haverá soluções, Terá lá o apoio da Unidade no 2º ciclo, mas e depois? Enquanto ele tiver o apoio e suporte da escola que o oriente e suporte, também na vida familiar as coisas estão mais ou menos seguras, quando a resposta escolar terminar ele vai para onde? Vai para uma instituição, vai para casa? Que tipo de emprego? Que tipo de solução ele vai ter?...

**Considera que a articulação entre docentes é suficiente?**

Sim, por vezes há falta de tempo, o que é inerente à nossa profissão, mas sim articulamos. A nível de final de período. A nível semanal, do que é feito, se participamos numa saída ou visita há articulação porque eu preciso delas e elas de mim, precisamos de enquadrar horários, actividades, encaixar saídas, quem vai, quem não vai... os técnicos articulam mais com a Unidade. É claro que depois eu tenho conhecimento do que é feito porque me chegam relatórios, mas mais pormenorizadamente é com a Unidade.

**Na sua opinião que competências deve ter um professor para trabalhar com estes alunos?**

Isso é muito vago, olhe eu digo-lhe que eu não tinha competências nesta área, não tinha mas tive que me adaptar. Tive que arranjar e eu acho que é um bocadinho por intuição, vamos fazendo aquilo que eu acho que é correto, pode ou não ser, será que estamos a fazer bem ou mal? Não sei. Faço aquilo que posso fazer. Agora formação específica não tenho. Eu tenho o bacharelato em 1º ciclo, tenho uma licenciatura em expressões artísticas integradas em educação, não tenho formação ao nível da Educação Especial, portanto...

**De que modo a formação que teve o preparou para estas questões?**

**Inclusão/ trabalhar com alunos com PEA/trabalhar em UEE...**

Não me preparou.

**Em termos de Formação contínua, fez alguma coisa nesta área?**

Também não tenho, nem tenho conhecimento que a nível de Centro de Formação haja oferta dentro dessa área, está tudo muito virado para as TIC agora. Há dois ou três anos participei num seminário de uma instituição que agora já nem me lembro qual, que trouxeram alguns exemplos de como é que se trabalha noutras Unidades. Foi uma espécie de um seminário numa Escola Secundária de Palmela.

**Considera que os professores de Educação especial estão preparados para as funções que têm que desempenhar?**

(ficou em silêncio) ... é como lhe digo, eu acho que nós vamos apalpando terreno e por uma daqui, uma dali comparando, vamos trabalhando. Mas não sei até que ponto a formação dos professores de educação especial é suficiente para trabalhar com estas problemáticas. Não sei, se calhar a especialização é muito abrangente e esta área não é muito aprofundada. O trabalho no dia a dia com estes miúdos é esgotante, e às vezes a pessoa também já não tem onde recorrer, porque eles também retrocedem, porque depois

há as birras que já não tinham e voltam a ter e o que se faz às vezes, é um bocadinho por intuição e vamos trabalhando assim.

**Considera que os professores de Educação Especial lhe dão apoio suficiente para trabalhar com estes alunos?**

Acho que não, acho que não também porque acho que não há tempo. No nosso caso, nós temos dois colegas na Unidade, temos penso que seis, sete meninos a apoiar e possivelmente não há tempo para tantos, não há tempo para grandes apoios, para grande trabalho connosco. Eu vejo este ano, o Mário este ano vem sozinho à sala de aula. Trás o trabalho e vem sozinho e é na sala que ele faz as birras que grita, estrebucha e pronto...

**Ele quando vem à sala trás trabalhos preparados da UEE?**

Trás, trás. O ano passado eu tinha sempre qualquer coisa para ele, mas este ano dá-nos a sensação que ele regrediu, ele leva muito tempo a fazer o trabalho, recusa-se a fazer e então ele trás da UEE só aquele trabalho para ele é suficiente e depois lancha e descansa um bocadinho porque ele satura-se.

**Tendo em conta as funções que tem que desempenhar, enquanto docente de uma turma que integra um aluno com PEA, peço que me diga que formação gostaria de ter. Fale-me em termos de conteúdos, modalidade, objetivos...**

Essencialmente o que nós queremos são receitas, mas elas não existem. Mas queria que pelo menos me explicassem a vasta problemática, ou seja, sabemos que o autismo tem este e aquele aspeto e como trabalhar naquele aspeto?, como insistir mais, se a criança não atingir, como é que se deve fazer? Como insistir, ou não insistir e porquê?. Porque como lhe digo, nós trabalhamos um pouco pela experiência, vamos tentar, vamos ver se ele consegue, depois não consegue, depois muda-se de método, agora passa-se para outro, mas a criança não está a passar do mesmo... Pronto, quer dizer... a nível médico também não temos grande informação, portanto eu falo neste caso, ele andou aqui, enrolado no Centro de Saúde, depois fomos nós que conseguimos marcar a consulta para o Garcia de Horta, insistimos para que fosse acompanhado lá e também não temos retorno dessas consultas. As consultas são feitas com a mãe, a mãe vai à consulta mas como lhe digo a mãe também não é uma pessoa muito fiável e ficamos assim um bocadinho na dúvida. Os médicos também nos poderiam dar orientação, diretrizes, mas não dão, também nos podiam dizer” olhe ele não vai avançar muito mais, dada a problemática dele vamos partir para uma coisa mais prática”... mas também não temos essa informação. Portanto andamos aqui um bocadinho a bater em ferro frio, quer dizer... vamos experimentando... depois dá a sensação que avança, depois recua, depois avança... eu digo-lhe que a única diferença que eu noto do ano passado para este ano foi que ele deixou de fazer o nome com as letras de imprensa e começou a fazer com letra manuscrita, mais nada... portanto agora se me perguntarem assim: é muito? Eu digo que não sei... não sei...

Depois ao nível da matemática, todos os materiais que trás, trás da Unidade, eu não tenho material nenhum na sala, porque também desconheço que tipo de material posso construir. Eu vejo os jogos dele, percebo o objetivo do jogo, percebo porque é que ele trabalha daquela forma, mas lá está, teria que haver também uma orientação, “olha

funciona desta maneira, mais pelo jogo, mais pela parte lúdica...” também não tenho essa informação e ele está aqui porque temos a Unidade mas se não tivéssemos a Unidade ele tinha que estar aqui na mesma e como é que eu me desenrascava?

DER 2A

---

## **Entrevista Docente de Ensino Regular- Agrupamento A**

### **DER 3A**

#### **O que pensa sobre a inclusão de crianças com NEE, nomeadamente com PEA nas Escolas de Ensino Regular?**

Eu penso que é positivo para todos eles e para os outros que estão na turma. É difícil para nós, para gerir estas coisas todas, não é fácil para ninguém. Penso que nesta escola é mais fácil trabalhar com eles e sentirmo-nos apoiados e conseguirmos dar uma melhor resposta a estes alunos, porque nesta escola temos a Unidade de Ensino Estruturado. Temos as colegas de Educação Especial da Unidade que nos apoiam em sala de aula e fora da sala, porque estes alunos não estão a tempo inteiro na sala de aula, passam algum tempo na Unidade. O tempo que passam na turma temos o apoio delas [docentes de Educação Especial], não é direto mas indireto e temos uma série de técnicos que trabalham com eles. Já tive autistas em turmas de ER noutras escolas e que era muito complicado gerir, porque uma criança autista fechada numa turma, ainda mais num 4º ano, pois quando é 1º ano as coisas são mais leves, embora eles também tenham que aprender a ler e a escrever. Como utilizo o método das 28 palavras, é sempre na base do jogo e assim as coisas são mais leves e levam-se melhor. Na turma de 4º ano é muito complicado ter uma criança cinco horas dentro da sala de aula, onde basicamente tem que estar sentada e apenas tinha noventa minutos de apoio por semana, ia a colega 45` num dia e 45` noutra e desse modo penso que não é benéfico nem para eles, nem para o professor, porque às tantas é uma loucura total dentro da sala. Pronto, aqui é mais fácil.

#### **Concorda com a resposta educativa que está a ser dada a estes alunos (Escola de ER – sala de aula e UEE)?**

Penso que sim, penso que é mais benéfico para os alunos porque eles ao fim de algum tempo dentro da sala começam a saturar, pois quer se queira quer não, a não ser que calhe naquelas horas de expressões em que nós podemos fazer com eles jogos e danças e cantares e não sei mais o quê... se não for nesse tempo, não é fácil ao professor, mesmo com 20 alunos, no meu caso é complicado porque tenho quatro alunos com NEE dentro da sala de aula, dois autistas, uma com síndrome de Dawn e um que ninguém sabe o que é, com défice cognitivo mas que ninguém sabe o porquê. Não é fácil dar resposta a todos, mesmo sendo só vinte, eu sou muito sincera...no entanto penso que este Agrupamento pensa que eu faço um bom trabalho com eles, tanto que agora mandaram mais uma para a minha turma. Agora está a dormir toda a tarde, tenho lá uma caminha e deito-a lá (na sala de aula).

#### **Que vantagens e desvantagens vê na inclusão destes alunos nas turmas de ER?**

Eu penso que em termos de crescimento pessoal para os outros alunos é muito importante. Eles aprendem a lidar com a diferença, aprendem a aceitar a diferença. Aprendem a auxiliar a diferença, pelo menos dentro da minha sala. Dentro da minha sala há muito esse espírito e eu penso que isso é muito importante para eles. Também o respeitar, quando estes alunos estão na sala, principalmente o Francisco, que destabiliza um bocadinho mais, eles sabem que não podem fazer barulho... normalmente eu procuro que quando ele está na sala as tarefas sejam um bocadinho mais calmas, também para não o agitar muito. Bem, em relação a aceitar a diferença e crescimento pessoal eu acho que é muito importante para estes alunos.

Eu também não concordo com o sistema porque é assim, eu acho que é muito importante eles estarem na escola, eles interagirem com os outros meninos diferentes deles, porque para o resto da turma eles são diferentes mas para eles a turma também é diferente, mas eu penso que eles estão horas a mais na escola. Pronto, eu penso que eles beneficiavam em vir à escola um período e terem uma componente mais prática noutro período, fosse na escola, fosse fora da escola, como a escola não tem essa componente talvez tivesse que ter uma parceria com alguém, porque na escola, por exemplo um menino que eu tive, teria dado um excelente mecânico, ele adorava aquilo e normalmente a partir do meio dia ele já não fazia mais nada, pronto, tudo aquilo que eu quisesse trabalhar com ele seria de manhã e depois à tarde já não dava. Eu penso que à tarde, no nosso caso trabalhamos das 9h às 15h30, eu penso que estes meninos deviam vir à escola algum tempo, estarem integrados nas turmas e depois haver uma componente mais prática para estes meninos, no fundo a unidade em certa parte dá resposta a isto, mas por outro lado, depois quando chegam ao 2º ciclo, continuam a ter a Unidade nos mesmos moldes, e eu penso que, se calhar, seria bom começar a direccionar estas crianças, já se sabe que alguns nunca irão conseguir, mas o sistema deveria direccionar estas crianças para terem um ofício. Eu penso que neste momento o sistema em vez de estar a incluí-los está a excluí-los. Os meninos estão na turma, sim senhor, eles estão incluídos, mas eu penso que este sistema conforme está, acaba por excluí-los da sociedade. Por exemplo, quando nós vemos, desde logo, que eles não vão aprender a ler e a escrever, andamos aqui tantos anos a insistir para quê? Porque quer se queira, quer não, o trabalho em sala de aula, acaba por ser muito tempo sentada, a trabalhar; portanto eu penso que por exemplo no caso do Francisco, ele poderia recolher as senhas, ajudar a distribuir o leite, ajudar as pôr as mesas no refeitório, só que o nosso sistema não dá.

**É professora de uma turma que integra um aluno com PEA. Que problemas/dificuldades encontra?**

Não, não encontro problemas, porque eu consigo lidar muito bem com eles. Eu fiz o mestrado, só não defendi a tese, mas de qualquer maneira fiz o mestrado todo, fiz a tese e tudo, portanto tenho a parte toda da formação. Mas mesmo antes de fazer o mestrado tive alunos autistas nas minhas turmas, portanto eu penso que também tem muito a ver com a nossa maneira de ser e com a sensibilidade das pessoas, porque nós também já estudámos isso na nossa formação inicial, mas é assim a maior dificuldade, que não é o caso aqui nesta escola, é a falta de apoio, mas não é a falta de apoio de professores, por exemplo... eu vou dar um exemplo que é mais fácil de perceber. Eu tive o Bernardo e o

Bernardo era um menino que era quase autónomo e ele entrou para a Universidade este ano, já me fartei de chorar à conta do Bernardo. O Bernardo era um menino que andava numa escola ali em Setúbal, que parece que é muito conceituada, mas aquilo não correu muito bem, e a mãe pediu transferência e ele foi meu aluno só um ano, no 4º ano. Era um menino que conseguia acompanhar tudo. Pronto, tinha uma fixação por autocarros, era a fixação dele, e às vezes tínhamos que negociar os dois muito, era tudo feito na base da negociação, e então nós negociávamos com autocarros. Mas a dificuldade era mais na falta de apoio de pessoal, se eu precisasse que o Bernardo fizesse alguma coisa fora da sala de aula, eu não tinha ninguém que o acompanhasse e eu também não podia deixar os outros vinte dentro da sala para acompanhar o Bernardo. Portanto a maior dificuldade mesmo é não haver pessoal dentro das escolas suficiente para poder delegar, por exemplo podia pôr a turma a trabalhar algo que conseguissem fazer sozinhos e deixar uma auxiliar, alguém que tomasse conta deles, para eu poder fazer qualquer coisa, ou então ficar eu com a turma e ir alguém com ele, mas vigiados e em segurança. Aqui em relação aos Autistas não noto isso, porque tenho o apoio da Unidade, mas em relação a outros alunos com NEE noto.

### **Já agora, e que gratificações encontra no trabalho com estes alunos?**

Ali há muita doçura. É principalmente aquele calorzinho no nosso coração, eu não posso falar que começo logo a chorar (emociona-se). Quando ele entra e se agarra a mim, me faz miminhos quando não lhe apetece trabalhar... principalmente o Francisco, o outro é uma coisa mais soft. O outro está a tempo inteiro na turma porque ele fica muito destabilizado a nível emocional se sair da turma, então vêm as colegas da Unidade à turma (professoras da UEE) e ele está mais calmo. Por exemplo o Francisco quando está em aflição, ou quando não lhe apetece fazer alguma coisa, chama: “pro-fes-so-ra!” – pede-me socorro e eu derreto-me toda. Isto da experiência que eu tenho, porque toda a gente me diz: “Aí são violentos...”, ó pá eu só recebo mimo, portanto para mim isso é muito gratificante... (ri-se).

### **E porque é que achas que isso acontece?**

Não sei, se calhar nós recebemos na medida em que damos (ri-se). Pronto, isso para mim é tudo! Eu sou muito física com eles. O importante é que eles aqueçam o meu coração todos os dias e pronto, quando eles conseguem subir mais um degrau e ultrapassar uma dificuldade ou aprender qualquer coisa, isso para mim é mais que aqueles alunos que eu tenho na turma e que têm muito bom a tudo (ri-se).

### **Relativamente ao exercício da sua atividade (enquanto docente destes alunos), o que mais a preocupa?**

Aquilo que já disse, que é estarmos a excluí-los da sociedade. É assim eu sinto que aqui, em termos de escola e de turma, principalmente em termos de turma, eles fazem parte da turma, incluindo o Francisco, que é o que está menos tempo na turma. Uma das coisas que me soube bem ouvir o ano passado, quando acabou o Fantasiarte (espetáculo feito por alunos das escolas a nível concelhio), foi os pais do Francisco virem-me agradecer por tê-lo incluído no espetáculo, mas eu tive que andar no palco com ele, tipo fantoche

escondida atrás dele, de cócoras a fazer tudo e mais alguma coisa. Mas ele faz parte da turma e se a turma foi, ele também tinha que ir, porque eu entendo as coisas assim. Portanto eu consigo incluí-los na turma como iguais e como diferentes, como todos somos, mas eu a mim, enquanto professora, deixa-me uma grande angústia estes miúdos, porque eu já tive experiência no estrangeiro, com crianças diferentes e depois quando começamos a comparar as duas realidades, fico muito angustiada com a realidade que temos. Eu fiz ERASMOS na Dinamarca e é assim, eles não têm estes meninos misturados nas turmas, para já as turmas de ensino regular têm 13,14 alunos, pronto e estes meninos estão em escolas, alguns em regime aberto, outros em internato, alguns vão a casa ao fim de semana, outros só vão nas férias, consoante a região em que vivem. Estes meninos têm que fazer as camas, têm que aprender a tratar da roupa deles e têm uma parte teórica muito melhor que uma parte prática. Eles por exemplo aprendem o Dinamarquês, têm o Inglês, tem uma disciplina que é um género de cultura geral e têm matemática. Mas é uma matemática muito funcional e depois têm os ateliers. Têm agricultura, têm pecuária, têm um que é de bijuterias, têm serralharia, pronto... têm uma série de ateliers... no 2º ano já não participam em todos, pronto, aqueles para os quais não têm aptidão já não frequentam. Já só frequentam aqueles para que têm aptidão. E no 3º ano a mesma coisa, é feita uma triagem de alunos até se chegar à conclusão que eles têm aptidão para determinado atelier e então, paralelamente à parte teórica que os acompanha sempre, começam a desenvolver um ofício. Aprendem a ser cabeleireiros... mecânicos...

**E tu achas que esse sistema prepara melhor para o futuro?**

Sim, acho sim.

**E em termos de competências sociais, achas que não se perdem?**

Eu continuo a dizer que eles não devem estar só nas escolas de educação especial, eu acho que eles devem vir aqui mas nós não podemos cingir a isto, a esta resposta, porque se não é a tal coisa, eu vejo por exemplo o Francisco, o que é que aquele menino consegue fazer? Nada! Ou a Joana, o que é que ela consegue fazer? Nada... e aqueles miúdos (na Dinamarca) eles saíam, iam em viagem com os monitores, mas cada um comprava o seu bilhete, eles desenvolviam competências sociais e aqui eu acho que estamos a excluí-los da sociedade... um daqueles meninos que saiu o ano passado e foi para o Brasil. O que é que ele fazia? Nada, nem vestir-se sozinho.

Quando eu fá-lo em excluí-los da sociedade é neste sentido. Portanto também não concordo que eles estejam fechados num beco. Aquilo era maravilhoso, ficava num fiorde, as pessoas levantavam-se de manhã e viam-se os patos ali a nadar, aquilo era um sonho.... Pronto, mas estavam um bocado longe, mas também porque aquela escola tinha uma vertente de agricultura, eles aprendiam a manobrar um trator... o nosso sistema está muito centrado na parte académica e para a grande maioria isso não interessa nada...

**Na sua opinião que competências deve ter um professor para trabalhar com estes alunos?**

Sensibilidade, acho que é o essencial, e depois temos que ter formação, mas tem que ser uma pessoa sensível.



**De que modo a formação que teve o preparou para estas questões?**

**Inclusão/ trabalhar com alunos com PEA/trabalhar em UEE...**

A Formação Inicial não me preparou para nada porque os professores passavam imensos acetatos com aquelas teorias todas mas mais nada... ficávamos mesmo só por aí... o que é uma tristeza.

Depois a pós graduação deu-me mais ferramentas, foi na área da psicologia do desenvolvimento sensorial e cognitivo. Aí estudámos a especificidade de cada problemática, aprofundámos, fizemos trabalhos... Agora, eu acho que a experiência e o dia a dia é que nos dão arcaboço para isto tudo... ou não!

**Em termos de Formação Continua, fez alguma coisa nesta área?**

Fiz de língua gestual. Houve uma agora do autismo que até era interessante, mas neste momento fazer formação a pagar está fora de questão porque eu tenho três filhos e então tenho que me cingir àquelas que são de graça.

**Tendo em conta as funções que tem que desempenhar, enquanto docente de uma turma que integra um aluno com PEA, peço que me diga que formação gostaria de ter. Fale-me em termos de conteúdos, modalidade, objetivos...**

(hesitante) Eu gostava muito de fazer, porque acho que estes miúdos precisam de trabalhar muito a esse nível, formação na área da psicomotricidade. Eu acho que é importante para eles e até para os outros. Essa é uma área onde eu acho que há muitas lacunas. Em termos de conhecimento da problemática não sinto lacunas porque tive muitas horas na pós- graduação. Depois acho que devíamos ter momentos para trabalhar com as colegas da Unidade, para construirmos materiais, com as colegas da Unidade ainda vamos conseguindo arranjar uns bocadinhos mas com os técnicos é impossível, muitas vezes para falar com eles temos que dar do nosso tempo e mesmo assim não é fácil.

DER 3 A

---

## **Entrevista Docente de Ensino Regular- Agrupamento B**

### **DER 1B**

#### **O que pensa sobre a inclusão de crianças com NEE, nomeadamente com PEA nas Escolas de Ensino Regular?**

Concordo, concordo com isso... com o autismo... porque dependendo daquilo que eles têm, do grau de deficiência que têm, acho que há um limite para estarem na escola de ensino regular porque em alguns casos acho que não ganham nada com isso, mas no caso do autismo acho que sim.

#### **E concorda com a resposta educativa que está a ser dada a estes alunos (Escola de ER – sala de aula e UEE)?**

Sim, sim concordo. Eu pelo menos falo por mim, por mim na sala faço o possível para que eles aprendam e as professoras na Unidade fazem o mesmo. Eu acho que estes miúdos têm que ter um espaço, além da sala de aula, com pessoas mais especializadas do que eu para poderem evoluir noutras áreas e noutros sentidos. E pelo menos, daquilo que tenho visto aqui na escola acho que está a ser positivo.

#### **Considera que os resultados da inclusão destes alunos nas turmas têm sido positivos?**

Sim, até pelos alunos que têm passado por mim e já são alguns, têm-se notado evoluções.

#### **Que vantagens e desvantagens vê na inclusão destes alunos nas turmas de ER?**

Desvantagens pessoalmente falando só vejo desvantagens para os outros alunos, algumas. Quando o João entra na sala de aula destabilizou logo a sala toda. Portanto desvantagens só para os outros alunos. Agora para ele desvantagens não vejo nenhuma porque ele ao estar incluído num grupo normal, estando com miúdos ditos normais, vai tentando aprender e isso força-o a ter esse tipo de comportamentos agora com o João tem sido um bocado difícil,

Para mim estes miúdos exigem um bocadinho mais de ... gerir o aluno NEE dentro da sala, porque uma coisa é estares a trabalhar numa sala para um grupo e depois a partir do momento que entra o aluno NEE tens que parar e gerir as coisas de outra maneira, porque para já, tens que ter trabalho para ele e ele nem sempre faz o que é para fazer e mesmo acompanhado pela A.O ele continua a ser difícil e muitas vezes tenho que deixar o que estou a fazer com a turma para gerir o comportamento dele.

#### **Que problemas/dificuldades encontra?**

A primeira dificuldade que eu encontro é a comunicação, eu às vezes dou por mim a ralar com ele e parece que ele não está cá, portanto estar a ralar com ele ou não é a mesma coisa. Com outro aluno que tive isso até funcionava mas com ele não funciona. Vou tentando daqui e dali para ver se as coisas funcionam.

**Já agora, e que gratificações encontra no trabalho com estes alunos?**

As gratificações que eu encontro é conseguir chegar ao fim e dizer assim: *ele evoluiu, o que é que ele fez o ano passado, o que é que já consegue fazer este ano*. O mesmo para os outros alunos porque eles são tratados como os outros alunos, embora com algumas adequações. Mas as gratificações são estas, é o eu perceber que eles aprendem alguma coisa, algumas regras de salas de saber estar...

**Considera que a articulação entre docentes é suficiente?**

Sim sim, acho que sim... a articulação é diária quando eu preciso de alguma coisa procuro as professoras da UEE e quando elas precisam de alguma coisa vêm à sala ter comigo.

**Relativamente ao exercício da sua atividade (enquanto docente destes alunos), o que mais a preocupa?**

O que mais me preocupa é eles saírem daqui, como já aconteceu com outro aluno, e depois não haver um acompanhamento a seguir, igual ou melhor nos outros ciclos para cima e depois tenho noção que eles perdem. Eu o ano passado tinha o João e estava com ele praticamente o tempo todo na sala e agora o João foi para o 2º ciclo e ele anda completamente perdido. Acho que há ali alguma coisa que falha, mesmo ao nível dos professores que trabalham com ele. Acho que o problema parte do fato deles não aceitarem o aluno.

**Na sua opinião que competências deve ter um professor para trabalhar com estes alunos?**

É assim na minha opinião eu vou ser sincero, eu quando acabei o curso não tinha nenhuma preparação para isto, aliás é outra coisa a mudar devíamos ter uma componente muito maior na formação inicial, tínhamos uma disciplina em quatro anos. Agora, cada vez temos mais alunos com NEE e o que eu vejo é que os professores não são preparados para isso. Em termos de competências eu acho que é muito importante conhecer a problemática e depois em função disso trabalhar com eles, porque eu contra mim falo, não conheço bem a problemática, porque há autistas em variadíssimos graus e muitas vezes os professores não tem essa formação e deviam ter. Depois a nível pessoal também é preciso ter apetência para saber lidar com estas crianças, quem não tem estas competências ou quem não gosta, aí torna-se mais difícil.

**De que modo a formação que teve o preparou para estas questões?**

**Inclusão/ trabalhar com alunos com PEA/trabalhar em UEE...**

Eu já respondi, nada! Em 43 disciplinas tive 1, que foi durante um semestre.

**E em termos da formação contínua, tens feito alguma coisa nesta área?**

Sim, por vezes há umas sessões de sensibilização aqui na escola, mas eu ultimamente não tenho tido grande tempo para essas coisas, eu sinto que tenho algumas lacunas nesta área

mas não tenho procurado formação por falta de disponibilidade mas acho que se procurar deve haver. Eu acho que este tipo de formação deveria ser uma formação feita na escola, pessoas que viessem à escola, porque eu acho que as pessoas não tem formação nem se interessam em ter e se for para ir a determinado sítio ainda é pior e se fosse aqui na escola acho que era mais fácil.

**De que modo concebes uma formação desse tipo?**

Eu acho que uma formação curta também não é suficiente. Penso que era uma formação mais extensa para as pessoas assimilarem mais. Também acho muito importante o contato com os colegas, a partilha...

Outra coisa que acho muito importante, acho que todos devíamos ter formação também em primeiros socorros e para poderem atender os alunos se alguma coisa acontecer, acho que isso também é uma grande lacuna. Por exemplo o ano passado tínhamos cá aqueles dois meninos com epilepsia e se eles tivessem convulsões eu não sabia o que fazer.

**Acha que os professores de Educação Especial estão preparados para trabalhar com estes alunos?**

Os que eu conheço estão, dão resposta a tudo, informam-nos das coisas. Acho que sim.

## **Entrevista Docente de Ensino Regular- Agrupamento B**

### **DER 2 B**

**O que pensa sobre a inclusão de crianças com NEE, nomeadamente com PEA nas Escolas de Ensino Regular?**

Acho que os alunos devem estar nas escolas regulares nas turmas regulares, acho que sim.

**Concorda com a resposta educativa que está a ser dada a estes alunos (Escola de ER – sala de aula e UEE)?**

Sim, sim, completamente.

**Considera que os resultados da inclusão destes alunos nas turmas têm sido positivos? Refiro-me aos resultados para todos os alunos, para os professores, para o sistema, para os próprios alunos com Autismo....**

Claro que sim. Tanto do aluno que eu tenho, como dos outros meninos que estão na escola e na Unidade. Resultados muito positivos!

**Que vantagens e desvantagens vê na inclusão destes alunos nas turmas de ER?**

Vantagens para os que não são NEE, acho que os ajuda a aceitar a diferença. Mesmo até para os pais. Para os alunos NEE e neste caso os autistas acho que o facto de estarem com alunos que não têm autismo os ajuda na socialização e podem até interiorizar modelos que não são aqueles que têm estereotipados e não são aquela rotina.

**E para os professores?**

Só vejo vantagens, não vejo desvantagens nenhuma. Só vejo vantagens, acaba por ser uma aprendizagem muito grande, os meninos NEE nem têm noção do quanto nos ensinam com a presença deles na sala de aula. Claro que o professor tem que se dividir em muitas mais tarefas porque não é só o NEE, depois dentro dos que não são NEE ainda há mais não sei quantos grupo, mais não sei quantos ritmos de aprendizagem e de trabalho, claro que dá mais trabalho isso é óbvio, mas isso acaba por ser uma aprendizagem e isso dá-nos estaleca, digamos assim. Talvez da próxima vez que tenhamos um aluno NEE já não estejamos com tanto receio em não conseguir chegar ao aluno.

**É professora de uma turma que integra um aluno com PEA. Que problemas/dificuldades encontra?**

O problema maior foi gerir as mudanças de ritmo de trabalho da aluna NEE, porque há dias em que está mais predisposta e isso é ótimo tanto para ela como para os outros e depois há aqueles dias em que não está virada para trabalhar, o maior problema no caso da aluna que eu tenho é o facto dela não conseguir falar, se ela está com algum problema, se quer alguma coisa, tentamos perceber o que é que ela tem, o que é que ela quer, o que

é que naquele momento está a causar ansiedade e isso é o maior problema, o facto de ela não verbalizar. Algumas vezes não consigo perceber as atitudes dela.

**Já agora, e que gratificações encontra no trabalho com estes alunos?**

Tantas.... Acho que a maior gratificação até foi ver os outros alunos, que acho que até eram uma turma assim um bocadinho quizilenta, ver que eles todos se unirão em torno da Maria. Por exemplo nas visitas de estudo toda a gente quer ir de mão dada com a Maria, aceitam a Maria tal e qual como é, mesmo quando ela era agressiva nunca se viraram a ela e desculpavam os seus atos dizendo que não fazia mal ela fazer isto ou fazer aquilo... para além da minha gratificação pessoal foi muito bom ver os outros que sempre a aceitaram e compreenderam, isso é muito bom. Depois a nível pessoal sei que se tiver outro aluno como a Maria não me vou assustar tanto como me assustei com ela, porque no início assustei-me muito com o facto dela não falar e com o facto de ser agressiva. No início foi difícil e tive dificuldade, no entanto achei que tinha que aguentar tanto eu como os alunos da turma para que ela se habituasse a estar na sala, pois se eu a mandasse para a Unidade ela nunca se ia habituar à sala e o facto é que com o tempo ela habituou-se muito bem ao grupo e vem para a sala com satisfação apesar de ter dias melhores que outros.

**Relativamente ao exercício da sua atividade (enquanto docente destes alunos), o que mais a preocupa?**

O que mais me preocupa em relação à aluno é saber se aquilo que eu estou a fazer é o adequado para ela, se aquilo que eu pensei para ela fazer naquele dia é o adequado ou se fica abaixo das necessidades, se é adequado. Sei que não é fácil, tanto para ela como para qualquer outro, nós nunca sabemos se aquilo que planeamos é adequado para os alunos.

**Considera que a articulação entre docentes é suficiente?**

Eu sempre que precisei não tenho rigorosamente nada a apontar. Claro que podíamos articular mais em relação ao trabalho prático que é feito mas o tempo que temos é muito pouco, tanto o meu como o das professoras da Unidade, eu sei que o trabalho que é feito na Unidade está disponível para eu ver, o trabalho da sala também está disponível para as professoras da Unidade verem, mas lá está, sempre que senti algum receio sempre fui à Unidade e sempre foi dada resposta aquilo que eu solicitei. Era bom termos mais momentos para trabalhar em conjunto mas depois vem aquela questão pessoal, que nós já temos tanta reunião... que não há energias... mas informalmente isso é feito. Até porque as pessoas que estão na Unidade são pessoas como muita experiência e muito mais formação do que eu, e lá está o que eu estava a dizer, aquela preocupação de saber se aquilo que eu planeei para a aluna é o que está adequado para ela, muitas vezes se esse trabalho fosse um bocadinho mais articulado, estávamos mais em consonância. Se calhar até há dias em que ela trabalha coisas diferentes na sala de aula e na unidade e isso até pode causar um bocadinho de ansiedade, lá está...

**Na sua opinião que competências deve ter um professor para trabalhar com estes alunos?**

Em primeiro lugar gostar do aluno independentemente da perturbação que possa causar na sala de aula, mas acho que o professor deve gostar essencialmente do aluno e aceitá-lo como ele é, e não pensar que ele não vai fazer, que não vai conseguir... pode até não conseguir fazer mas deve estar lá junto ao grupo porque o lugar dele é esse. A pessoa até pode ter muito conhecimento pessoal mas se não conseguir olhar para aquela criança como uma criança igual às outras, no grupo, e gostar dela como gosta dos outros, isso não vai adiantar de grande coisa e o inverso a mesma coisa. Até pode gostar muito do aluno e achar o aluno um fofo e um querido e ser muito mimosa mas se a nível profissional não der as ferramentas que ele precisa para evoluir também, não serve de nada. Acho eu, a parte pessoal tem que estar inteiramente ligada á profissional.

### **De que modo a formação que teve o preparou para estas questões?**

#### **Inclusão/ trabalhar com alunos com PEA/trabalhar em UEE...**

Muito pouco, na formação inicial tive uma cadeira que tinha a ver com NEE mas naquela altura ainda estamos um bocadinho distantes da realidade. Quando chegamos ao terreno e lidamos com estas crianças é que nos debatemos com a realidade. (fez a formação no Piaget). Depois ao longo do meu percurso fiz algumas formações mas é engraçado que sempre me direcionei mais para as dislexias e aprendizagem da leitura e da escrita. Formações contínuas na área do autismo não fiz nenhuma. O que eu faço são pesquisas na internet em relação a formas de trabalhar com estes alunos, procuro instrumentos de trabalho, fichas de trabalho... coisas do género.

### **Considera que os professores estão preparados para trabalhar com estes alunos, de uma forma geral, os professores de Ensino Regular e de Educação Especial?**

Os professores de Educação Especial sim, eles fizeram uma formação especializada, conhecem, têm experiência, sabem exatamente o que fazer. Os professores titulares, quando acabam os cursos, eu acho que não estão preparados nem para esse nem para nenhum aluno, acho que depois com o decorrer do tempo é que vamos conhecendo os alunos e vamos adaptando as coisas, mas acho que preparados para trabalhar com crianças com autismo é sempre uma incógnita, claro que há muita coisa que podemos preparar mas há muita coisa que é feita por instinto e improvisado. Preparada a sério acho que não. Eu acho que cada um tem a sua opinião e vivemos numa democracia, cada um tem o direito a ter a sua opinião. Agora quando me dizem que esses alunos deviam estar numa instituição ou numa CERCI, eu aí das duas uma, ou me chateio ou viro as costas e vou-me embora para não me chatear, porque não concordo nada com isso. Eu sei que há pessoas que defendem isso porque não estão preparadas, porque a escola não tem meios, mas acho que meios suficientes nunca há em lado nenhum, seja numa escola regular, seja numa escola de educação especial, nem sei se ainda existe, acho que a tendência é acabar e acho muito bem, porque acho que estas crianças tem direito a ter os mesmos espaços, conviver com as mesmas pessoas que os outros meninos. E às vezes penso que se estas pessoas que pensam assim tivessem um filho com estes problemas também não gostavam de os ter só com crianças que tem os mesmos problemas. Há pessoas que assumem claramente que não estão preparados e dizem que a escola não tem meios e que eles não

tem formação para... eu acho que os meios essenciais a escola tem, o problema não é esse, o problema são as pessoas.

**Tendo em conta as funções que tem que desempenhar, enquanto docente de uma turma que integra um aluno com PEA, peço que me diga que formação gostaria de ter. Fale-me em termos de conteúdos, modalidade, objetivos...**

Achava que era bom aquilo que eu senti ao longo do ano, que são estratégias, materiais, trabalho prático a desenvolver com esses alunos, claro que a parte teórica é importante porque mesmo dentro do autismo cada um tem a sua maneira de agir mas eu acho que uma vez que o nosso trabalho tem que ser muito prático, acho que era importante desenvolver essa parte, formas de os ensinar, chegando a eles. Porque no básico o autismo nós temos conhecimento e sabemos o que é, mas é mais no sentido prático.

Depois é também importante trabalhar a relação pedagógica com os alunos de modo a que as pessoas percebam as características da problemática e as formas de agir. Outra coisa tem a ver com avaliação das aprendizagens deles, acho que devíamos também trabalhar esse aspeto, como avaliar as aprendizagens deles.

Portanto acho que deveria haver uma formação ao longo do ano letivo ou de dois períodos letivos para permitir também acompanhar a prática e para haver troca e partilha de experiências, troca de materiais.

**DER 2B**

---



## **Entrevista Docente de Ensino Regular- Agrupamento B**

### **DER 3B**

#### **O que pensa sobre a inclusão de crianças com NEE, nomeadamente com PEA nas Escolas de Ensino Regular?**

Eu, é assim, eu acho que eles devem fazer parte do meio escolar dependendo do grau de autismo que eles têm porque há graus e graus, há aqueles graus em que eles conseguem ir fazendo alguma coisa e estar motivados para isso mas depois há aqueles graus em que eles estão completamente à parte e essa inclusão na turma às vezes destabiliza muito, a nível de Unidade se calhar sim, se poderem estar aquele tempo na Unidade, agora o trabalho numa sala de aula fica muito mais complicado.

#### **Concorda com a resposta educativa que está a ser dada a estes alunos (Escola de ER – sala de aula e UEE)?**

Concordo. Sim, sim. Ainda que nos casos mais complicados isso acabe por destabilizar o grupo, mas nos casos em que eles conseguem comunicar, acho que não há problema nenhum em eles irem à sala e fazerem o trabalho deles.

#### **Considera que os resultados da inclusão destes alunos nas turmas têm sido positivos? Refiro-me aos resultados para todos os alunos, para os professores, para o sistema, para os próprios alunos com Autismo....**

Sim, não tantos como eu esperava mas tem, mas mais a longo prazo. Entretanto eu tive uma experiência noutra escola em que trabalhei com ela um ano e teve pena de não continuar o trabalho com ela, porque o 1º ano foi complicado mas sei que ela depois acabou o 4º ano a ler e eu tive pena de não ter continuado e assistido a essa evolução.

#### **Que vantagens e desvantagens vê na inclusão destes alunos nas turmas de ER?**

A interação com os outros colegas, isso é uma vantagem porque acho que o ensino também não passa só pelo aprender a ler e a escrever e a contar, a dinâmica da sala de aula, a parte das regras, o saberem cumprir as regras, saberem estar numa sala de aula, saberem estar no recreio... desvantagens?? É a parte de serem instáveis porque a nível de turma às vezes têm certos comportamentos que acabam por tornar a turma um pouco instáveis a nível de turma às vezes têm determinados comportamentos que acabam por tornar as turmas instáveis apesar de serem bem aceites, pelo menos da experiência que tenho todos os miúdos com autismo têm sido bem aceites nas turmas por onde tenho passado, também faço um trabalho de grupo e normalmente a turma é a turma e essas crianças estão incluídas na turma, fazem sempre parte e depois temos feito atividades que passam por jogos essas coisas assim, e acho que esse tipo de atividades são boas para todos. Acho que os outros alunos também aprendem muitas coisas com o facto de terem estes alunos nas turmas pois a sociedade não é feita só dos “normais”.

**É professora de uma turma que integra um aluno com PEA. Que problemas/dificuldades encontra?**

Encontro se calhar em arranjar estratégias para chamar a atenção para a motivar para conseguir que ela comunique comigo, que desenvolva as tarefas dela dentro da sala e pronto, sinto algumas dificuldades em arranjar estratégias para a poder cativar.

**Já agora, e que gratificações encontra no trabalho com estes alunos?**

Neste momento a gratificação por parte dela encontro o carinho, que ela me sente como alguém conhecido e manda-me beijinhos e abraça-me... sinto isso mas a nível depois de trabalho sinto que a coisa não desenvolve muito, mas sinto que já temos uma boa relação afetiva...

**Relativamente ao exercício da sua atividade (enquanto docente destes alunos), o que mais a preocupa?**

É saber o futuro deles o que conseguirão atingir o que conseguirão fazer no futuro, se conseguirão ser autónomos, que eu também tento trabalhar muito a parte da autonomia que eu acho que é importante eles serem autónomos.

**Considera que a articulação entre docentes é suficiente?**

Eu sinto que a articulação que tenho tido tem sido suficiente, sinto que as coisas estão a correr bem. Eu já passei por uma escola que tinha uma sala TEACH e fui ver como é que aquilo funcionava e entretanto tive uma turma que tive uma experiência com uma criança autista e foi também uma experiência muito interessante e depois também reuni várias vezes com a técnica, deu-me muitas estratégias para trabalhar com ela, foi muito bom.

**Na sua opinião que competências deve ter um professor para trabalhar com estes alunos?**

Acho que devia haver mais competências mais formações, porque nós só caímos na real quando temos um caso destes, porque neste momento, eu já acabei o curso há dez anos e sinto que a minha formação não me preparou para trabalhar com estas crianças, sinto que a minha formação nesse aspeto foi um bocado fraca, tivemos uma cadeira ao longo dos 4 anos e então, lá está, o que me tem ajudado a mim é o contato com as professoras das unidades e com os técnicos, lá está, quem tiver possibilidade de fazer formações mas formações que englobem a prática, coisas visuais, coisas assim, acho que formação só de falar e dar teoria acho que não. Acho que há muitas situações que só se aprende na prática...

Acho que é importante o professor querer saber mais e procurar.

**De que modo a formação que tiveste te preparou para estas questões, para as questões da inclusão, para trabalhar com todos os alunos?**

A minha formação inicial nesse aspeto foi um pouco fraca, lá está quando me deparei com a realidade tive que procurar informar-me. A nível da formação inicial tive uma cadeira ao longo dos quatro anos, foi muita teoria, fiz um estágio onde não tive nenhuma

criança com NEE e portanto não tive praticamente formação nenhuma nesta área. A nível de formação contínua também nunca fiz nada, nunca surgiu essa oportunidade.

**E em termos da tua experiência, e a partilha com os colegas, achas que tem sido importante para a tua formação?**

A experiência com os colegas tem sido muito útil pois é aí que tenho aprendido alguma coisa e depois lá está estive também uns quantos anos no apoio educativo e lá está também posso tirar alguma experiência daí, faz-se um trabalho mais individualizado, vai-se buscar os problemazinhos e trabalha-se a partir daí.

**Considera que os professores de Educação Especial estão preparados para trabalhar com estes alunos e para as funções que têm que desempenhar?**

Os professores de educação especial sim, considero. Até agora todos os professores que tenho apanhado são bons professores. Tenho trabalhado com professores de educação especial espetaculares, sempre prontos a ajudarem-me, lá está as minhas dúvidas, vou ter com eles, qualquer coisa que eu queira trabalhar que queira fazer, eles ajudam-me sempre, sempre...

**Tendo em conta as funções que tem que desempenhar, enquanto docente de uma turma que integra um aluno com PEA, peço que me diga que formação gostaria de ter. Fale-me em termos de conteúdos, modalidade, objetivos...**

Não sei... acho que gostava de ter uma ação de formação relacionada com psicologia ou qualquer coisa assim, para tentar entrar na mente destas crianças, isto é complicado, compreender como é que eles aprendem, gostava de saber mais sobre o pensamento destas crianças porque é que são obcecados por determinadas coisas e não por outras porque é que num dia aprendem e no outro esquecem. Também era importante saber como controlar o comportamento porque às vezes são um pouco impulsivos, também era importante construir algum material adaptado.

## **Entrevista Docente de Ensino Regular- Agrupamento C**

### **DER 1C**

#### **O que pensa sobre a inclusão de crianças com NEE, nomeadamente com PEA nas Escolas de Ensino Regular?**

Eu penso que a inclusão pode ser boa e má. Quando os alunos têm capacidades para estar na escola é positivo para todos mas quando têm muitas limitações e problemáticas graves acabam por estar mais excluídos que incluídos porque a escola não tem respostas adequadas para responder às necessidades de alguns alunos.

#### **Concorda com a resposta educativa que está a ser dada a estes alunos (Escola de ER – sala de aula e UEE)?**

No caso do aluno que tenho na turma, embora ele passe muito tempo na Unidade acho que só é possível ele estar na sala de aula porque vem acompanhado pela A.O pois eu estou a dar aula e tenho os outros alunos todos e não consigo estar ao pé dele e ele não consegue estar sozinho, portanto isto torna-se complicado de gerir.

#### **Considera que os resultados da inclusão destes alunos nas turmas têm sido positivos? Refiro-me aos resultados para todos os alunos, para os professores, para o sistema, para os próprios alunos com Autismo...**

É assim, isso é uma utopia. Ele acaba por estar cá mas não considero que esteja realmente incluído porque isso não dá, ele não consegue fazer nada. Acaba por estar na sala mas vai fazendo os joguinhos dele e assim lida com os colegas e eles também se habituem a ele e isso já é muito bom. Acho que mais é impossível porque eu não consigo trabalhar com ele e com os outros ao mesmo tempo.

#### **Relativamente às situações que conheces, consideras que têm havido resultados positivos?**

Em alguns casos sim. Os alunos acabam por ir evoluindo embora muito lentamente. No caso do aluno que eu tenho é difícil ver resultados. Parece que ele precisava de mais do que isto, mas a escola também não pode dar mais. Era preciso mais terapias .

#### **Que vantagens e desvantagens vê na inclusão destes alunos nas turmas de ER?**

Penso que a maior vantagem é as crianças poderem contactar todas umas com as outras. As que têm PEA com as que não têm e vice-versa. Acho que todos aprendem uns com os outros. Para nós professores acaba por ser um desafio dar resposta à diversidade. Não é fácil, às vezes é mesmo impossível e aí vem a desvantagem que é não conseguir dar resposta às necessidades destes meninos porque não temos os apoios necessários na sala de aula e acabam por ir ficando um bocado à parte.

#### **É professora de uma turma que integra um aluno com PEA. Que problemas/dificuldades encontra?**

Sentir às vezes que não estou a dar resposta a todos, se pudesse queria dividir-me em três ou quatro ... por mais que trabalhe na sala de aula tenho sempre a sensação que é insuficiente. Pronto, sei que poderia estar sentado mais tempo ao lado do Eduardo, ele usufruiria muito mais, eu sento-me junto a ele a tentar ajudá-lo nas suas dificuldades mas depois vem outro aluno e pede a minha ajuda, vem outro e pede a minha ajuda e pronto... sinto essas dificuldades e muitas vezes sinto que não sei como reagir e determinadas atitudes do Eduardo. Por exemplo antes, quando eu o contrariava ou dizia que ele tinha que fazer alguma coisa, ele automaticamente começava a chorar, chorava sem parar, eu muitas das vezes não sabia como agir, tinha que pensar em várias estratégias, eles são todos muito diferentes.

Muitas das vezes é um dia de cada vez, as dificuldades vão sempre surgindo porque eles por vezes têm reações inesperadas, têm atitudes violentas, muitas vezes ficamos sem saber qual é a resposta mais adequada, isto vai com a experiência. Formação realmente neste âmbito e nesta área não tenho... não tenho...

### **Já agora, e que gratificações encontra no trabalho com estes alunos?**

Para já a evolução que sinto, quando vejo que eles estão a conseguir... e depois também a parte emocional, o carinho que se vai tendo, portanto quando ele me vê no corredor vem sempre na minha direção, mais nenhum aluno faz isso, aquela alegria que ele sente quando eu chego e porque eles são de rotinas, essa parte, de eu saber que ele tem um carinho especial por mim.

### **Relativamente ao exercício da sua atividade (enquanto docente destes alunos), o que mais a preocupa?**

O futuro deles. O que farão? Se poderão ter algum exercício profissional? No caso do Eduardo acho complicado, é uma criança muito dependente e não estou a ver que esta situação se altere. No caso daqueles que são mais autónomos preocupo-me que eles saibam contar o dinheiro, ver as horas, consultar um horário, que saibam apanhar o comboio, preocupo-me muito com o futuro dele... Se conseguirá ter algum tipo de trabalho ou de ocupação e se não conseguir, se os pais estarão cá para cuidar dele.

### **Considera que a articulação entre docentes é suficiente?**

Sinceramente não há articulação. Ou seja, não é o não haver... eu não sei realmente o que é que a terapeuta está a trabalhar, considero-a uma boa profissional, dentro das suas funções é competente, mas não há tempo para partilhar. Não há uma hora por semana para nos reunirmos e sabermos o que estão a trabalhar. Tirando quando eu pergunto ao aluno o que fizeram, não fico a saber de outra forma... Não estou a dizer que a culpa é de ninguém, também pode ser minha, mas sei que estes técnicos andam de escola em escola, têm um horário muito apertado, saem daqui a correr para ir para outras escolas. Até com a psicóloga tenho dificuldade e gostava de me juntar com ele, mas a psicóloga nem sequer tem transporte próprio, sai daqui à pressa para apanhar o autocarro e é muito complicado. Portanto se falarmos mesmo em articulação, eu realmente não sei o que é que os colegas estão a trabalhar.

**Reúnem apenas no início do ano para reestruturar o PEI?**

Nem isso. Com as colegas da Unidade articulo, mais que não seja aqui nos corredores, mas é basicamente isso.

**Na sua opinião que competências deve ter um professor para trabalhar com estes alunos?**

Essa pergunta é muito relativa. Eu acho que todos nós quando terminamos o curso não estamos preparados para tudo. Eu acho que é a experiência diária porque sinceramente os cursos que fizemos, pelo menos no meu caso, não nos dá experiência nenhuma para trabalhar com estas crianças. É o que vivemos no dia a dia, o que pesquisamos quando temos dúvidas, falamos com os professores do ensino especial, às vezes eles conseguem nos ajudar em certas coisas.

**De que modo a formação que teve o preparou para estas questões?**

**Inclusão/ trabalhar com alunos com PEA/trabalhar em UEE...**

Não me preparou nada. Nessa altura pouco ou nada se falava destas coisas.

**Em termos de Formação contínua, fez alguma coisa nesta área?**

Em termos de formação contínua não fiz nada nesta área.

**Consideras que os professores de educação especial estão preparados para trabalhar com estes alunos?**

Eu acho que sim, da experiência que tenho, no trabalho com eles até me ajudam bastante, há uma partilha realmente com eles e eu acho que estão preparados.

**E consideras que os Professores te dão o apoio?**

Sim, dão o apoio dentro da medida que podem dar. Sim... se eu os procurar sim, Há sempre aquela palavra de ajuda e incentivo.

**Tendo em conta as funções que tem que desempenhar, enquanto docente de uma turma que integra um aluno com PEA, peço que me diga que formação gostaria de ter. Fale-me em termos de conteúdos, modalidade, objetivos...**

Isto é simples. Eu gostava de uma formação que independentemente do tempo me permitisse aprender alguma coisa e que me viesse a ser útil no dia a dia. Agora conteúdos não sei, não me agrada ir para uma formação em que seja muita teoria e que no fim não tenha ensinado nada e uma pessoa ande ali a perder tempo.

Gostava muito de construção de materiais, elaboração de fichas adequadas, até instrumentos de avaliação, será que estou a fazer corretamente? Também ao nível de estratégias de controle comportamental... é isso...

## **Entrevista Docente de Ensino Regular- Agrupamento C**

### **DER 2 C**

#### **O que pensa sobre a inclusão de crianças com NEE, nomeadamente com PEA nas Escolas de Ensino Regular?**

É assim, aqueles que não tenham perturbações assim muito graves... aliás eu acho tudo muito bem desde que nós tenhamos apoios e formação. Porque acho que nós devíamos ter formação nessa área, devíamos perceber porque é que é assim e porque é que acontece assim, temos que perceber bem a doença para depois também entendermos melhor os miúdos e para estarmos preparados para aquilo que acontece.

#### **Concorda com a resposta educativa que está a ser dada a estes alunos (Escola de ER – sala de aula e UEE)?**

Sim, para aqueles que não são muito pesados concordo. Por exemplo eu gostava de ter cá o Leo (aluno que foi para a CERCI no final do ano anterior), mas acho que ele não estava aqui a fazer nada. Por exemplo a Maria eu acho que não está aqui a fazer nada, agora também não estou a ver outra resposta em termos de sociedade para ela, o Tiago eu ainda não estou a ver muito bem se está a fazer alguma coisa ou não, às vezes faz-me sentido que esteja na sala outras vezes acho que não. Quer dizer se eles forem atirados para uma Instituição onde há casos muito mais graves do que os deles eles, aí não vão evoluir porque os meninos com quem vão socializar estão bem pior do que eles, agora pois também é preciso pensar o fato deles estarem inseridos no grupo turma e às vezes conseguíamos fazer mais com o grupo turma do que se consegue quando eles estão lá e têm aquelas crises graves, e aí entra a Unidade que depois tem que dar aquele apoio para que os outros alunos também tenham direito aquilo que é o direito deles, que é terem uma aula normal e também poderem avançar e não ficarem prejudicados porque têm um aluno com muitas perturbações na turma.

#### **Considera que os resultados da inclusão destes alunos nas turmas têm sido positivos? Refiro-me aos resultados para todos os alunos, para os professores, para o sistema, para os próprios alunos com Autismo....**

Eu, daquilo que tenho visto à minha volta aquilo que me parece é que é uma mais valia do ponto de vista social, para poderem socializar, brincar com crianças ditas normais, porque eles depois tem aqueles hábitos de brincarem sozinhos e é bom terem alguém que interaja com eles de forma natural porque eles uns com os outros não interagem muito, tem dificuldade em interagir e nessa parte acho que é muito bom. Em termos de aprendizagem tenho as minhas dúvidas porque é assim, eu sei que não sou um exemplo mas tentei fazer aquilo que achava que era melhor e dar apoio mas os outros alunos ficaram prejudicados pois havia outros alunos que precisavam também de apoio e eu não consegui por causa do Tiago e eu tenho a certeza que nem todos os professores fazem isso.

### **Que vantagens e desvantagens vê na inclusão destes alunos nas turmas de ER?**

Vantagem para eles é a socialização, a desvantagem é o resto do grupo de turma que acaba por perder porque o professor tem que se dedicar muito mais aquele aluno.

Para os alunos com NEE acho que a maior desvantagem é eles fazerem um trabalho diferente dos outros e desfasado em relação aos outros porque quando eles se apercebem eles sentem-se frustrados. Se tiverem noção eles sentem que os outros fazem coisas que eles não fazem.

Para os outros alunos a vantagem é saberem aceitar as pessoas diferentes porque nem toda a gente sabe e acho que a maior vantagem é a dedicação que eles às vezes têm apesar de o Tiago ser mau para eles, preocupavam-se sempre em ajudar.

Para os professores vantagens é... aprender com estas crianças e conhecer um bocadinho mais estas crianças porque há coisas que só se aprendem quando se trabalha mesmo com estas crianças. Desvantagens tem a ver com o trabalho com o grupo, porque nós idealizamos o trabalho de uma maneira e depois quando temos uma criança assim que é tipo uma bomba relógio, que a qualquer hora pode explodir e as coisas em vez de irem para a direita vão para a esquerda, e temos que gerir ali o facto das coisas não terem corrido como nós idealizámos e depois nós não conseguimos fazer com o grupo turma aquilo que se pretende. Eu lido bem com crianças diferentes, com pessoas diferentes...

Para os pais, acho que a nível emocional e psicológico é uma grande vantagem para os pais percebem que os filhos podem estar na mesma escola que os outros, desvantagens eu não encontro porque eles estão seguros, estão confiantes e sentem um grande apoio da parte da Unidade.

As dificuldades que sentimos e vamos sentindo cada vez mais tem a ver com os recursos humanos, e acho que é nesse ponto que a escola tem que investir mais. De resto acho que até é bom para a escola ter crianças assim porque elas existem e não as podemos fechar na dispensa.

### **É professora de uma turma que integra um aluno com PEA. Que problemas/dificuldades encontra?**

As descompensações dele que às vezes eu não sei lidar muito bem com isso e o facto de não o querer magoar e às vezes tenho que o segura com muita força e acabo por o magoar para ele não se magoar ainda mais. Mas vejo que ele nunca teve consciência disso. Ele sabe que nos faz mal mas não tem consciência que o tínhamos que agarrar com tanta força para ele não se magoar.

### **Já agora, e que gratificações encontra no trabalho com estes alunos?**

As gratificações... com o Leo por exemplo, lembro-me uma vez que ele esteve internado muito tempo e quando veio olhou para mim e eu senti que ele ficou feliz por me ver, começou a bater os dentes e a sorrir aquelas coisas que ele fazia e eu senti que ele estava feliz. O Tiago às vezes eu acho que ele gosta muito de mim apesar de às vezes dizer que não gosta de mim. Eu acho que ele gostava de estar na sala, é claro que ele não gostava de ser contrariado mas ninguém gosta.



**Relativamente ao exercício da sua atividade (enquanto docente destes alunos), o que mais a preocupa?**

O que mais me preocupa é dar resposta e conseguir acompanhar as necessidades deles, às vezes não sei se estou a ir depressa demais, se estou a ir devagar demais e se o acompanhamento está a ser o mais correto e às vezes acabo por ser um bocado lapa e não o deixar respirar e estar muito em cima, mas isto aprende-se fazendo porque por muita teoria que haja... e eu não tenho muita teoria na educação especial, tive uma disciplina ao longo de um curso de quatro anos, mas a minha preocupação sempre é dar a resposta mais adequada mas isso seja com um aluno com NEE ou não e por isso tento arranjar materiais e formas para ele não saturar mas há dias em que ele satura.

**Considera que a articulação entre docentes é suficiente?**

A articulação acaba por ser sempre informal, não há tempos destinados a isso, mas sempre que há necessidades de falar de alguma questão, tanto de um lado, como do outro, falamos sempre, pelo menos eu sempre que aconteceu alguma coisa de mais grave sempre tentei passar pela Unidade ao almoço ou ao fim do dia e as professoras da Unidade acho que também.

**Na sua opinião que competências deve ter um professor para trabalhar com estes alunos?**

Eu acho que deve ter conhecimento pelo menos do que é a doença o que é que os miúdos podem fazer tendo em conta a doença que têm para estarem também preparados e saber como é que vão agir, por exemplo eu quando agarro o Tiago eu quero agarrá-lo e não o quero magoar mas se eu não o apertar com força, eu não o consigo segurar e se calhar era importante perceber como atuar quando eles estão assim, o que devemos fazer, era muito importante saber como agir em determinadas situações de descompensação...

Depois não tenho a menor dúvida que há pessoas que não têm competência e que eram incapazes de trabalhar com crianças assim, também não quer dizer que eu tenha competência mas eu era incapaz de dizer “eu na minha sala nem pensar” não sou a melhor nem sou a pior mas sei que há pessoas que dizem: Ai na minha sala nem pensar! Acho que isso tem a ver com o fato das pessoas não pensarem que isso lhes pode acontecer na vida porque se as pessoas pensassem que se fosse o seu filho gostariam que ele fosse bem tratado... mas acho que as pessoas às vezes não pensam que é uma situação que a qualquer momento pode acontecer a qualquer pessoa.

As únicas pessoas com quem eu partilho são as pessoas da Unidade, com quem o aluno está.

**De que modo a formação que teve o preparou para estas questões?**

**Inclusão/ trabalhar com alunos com PEA/trabalhar em UEE...**

Não me preparou, não me preparou! Eu tenho conhecimento das várias crianças que podemos ter, em termos de crianças com NEE e em termos de preparação não tive, tive apenas uma disciplina no 3º ano.

**E em termos de formação contínua foi-te disponibilizada alguma formação nesta área?**

Em termos de formação continua já fiz alguma formação, mas nesta área nunca fiz. Aqui na escola nunca foi disponibilizada, só se eu não tive conhecimento e fora também não encontrei nada na área.

**E em termos da tua experiência, e a partilha com os colegas, achas que tem sido importante para tua formação?**

Quando eu vim para esta escola nunca tinha sequer lido o Decreto-lei 3/2008 porque nunca tinha tido nenhum aluno com NEE e quando vim para aqui achei que devia ler o Decreto e li, pela primeira vez há quatro anos, a experiência eu acho que é o mais importante e depois a partilha de experiências também porque nós acabamos sempre por partilhar e por ir ouvindo o que um faz e como é que se intervêm e acabamos por ir aprendendo assim.

**Considera que os professores estão preparados para trabalhar com estes alunos, de uma forma geral, os professores de Ensino Regular e de Educação Especial? que desempenhar?**

Eu defendo uma tese, os professores quando acabam os cursos não estão preparados para trabalhar nem com estes alunos nem com os outros, nós aprendemos é no terreno e mesmo os professores de educação especial aprendem muito com estas crianças a lidar com eles, a trabalhar com eles. Agora, eu não conheço muito bem a formação dos professores de educação especial, mas eu acho que não há receitas, acho que só se aprende mesmo na prática.

**Considera que os professores estão preparados para trabalhar com estes alunos, de uma forma geral, os professores de Ensino Regular e de Educação Especial? que desempenhar?**

Considero que sim ,às vezes não dão o apoio que deveria ser dado porque tendo em conta os alunos que têm quando um tem uma crise e outro também tem eles não conseguem dar resposta a todos. Agora em termos de estratégias e de recursos há coisas que aprendi com os professores de educação especial que me deram algumas orientações e estratégias para eu intervir, isso sim. Por vezes os professores dizem-me olha não faças assim e explicam-me porquê ou faz assim... e eu aceito porque realmente são críticas construtivas e que até resultam e que eu não fazia porque não tinha conhecimento.

**Tendo em conta as funções que tem que desempenhar, enquanto docente de uma turma que integra um aluno com PEA, peço que me diga que formação gostaria de ter. Fale-me em termos de conteúdos, modalidade, objetivos...**

Acho que era importante principalmente em escolas que tenham unidade em que em quase todas as turmas tenham alunos integrados com NEE, acho que era necessário que esses professores tivessem formação de forma gratuita, por exemplo nós qui tínhamos que ter formação no Autismo e na Multideficiência e acho que todos deviam ter formação nas duas coisas porque hoje temos uma problemática, amanhã temos outra e aqui nesta escola

isso era fundamental. Primeiro era importante abordar a problemática e explicar o que acontece e porque acontece e depois partir para as estratégias e como podemos trabalhar o que se deve fazer nas várias situações, como devemos agir quando têm as descompensações, o que é que nunca se deve fazer, porque às vezes não sabemos disso... também sinto que em termos da avaliação, a avaliação deles é uma avaliação completamente diferente numa criança desta problemática e é necessário os professores terem noção disso, é mais difícil avaliar determinados aspetos a nível cognitivo porque não os podemos beneficiar, temos em conta a problemática, mas também não os podemos prejudicar.

Acho eu devia ser uma formação com construção de matéria mas também podermos estar algum tempo nas unidades e trabalhar com os professores das unidades e ver como fazem porque acho que assim era possível compreender determinadas coisas mais facilmente.

## **Entrevista Docente de Ensino Regular- Agrupamento A**

### **DER 3C**

#### **O que pensa sobre a inclusão de crianças com NEE, nomeadamente com PEA nas Escolas de Ensino Regular?**

O que eu penso é que em termos de trabalho de sala de aula por vezes é realmente complicado, com as exigências programáticas que hoje em dia temos, com os exames... como professora sinto que é difícil chegar a todos os lados, depois temos vários níveis, posso ter 4º ano com 3º ano, um menino autista, outro menino com outra problemática e torna-se realmente complicado, ainda que tenhamos algum apoio mas é sempre manifestamente insuficiente para que haja uma evolução, portanto eu creio que a escola deve ser inclusiva, estes meninos devem estar na escola mas realmente em termos de apoio... lá está, a minha formação foi realmente muito limitada relativamente a alunos com NEE, é completamente zero. Volta e meia vou à net, sou autodidata, procuro saber, consoante o tipo de reações que verifico, tento ir um pouco mais além, mas sou eu que pesquisei.

#### **Concorda com a resposta educativa que está a ser dada a estes alunos (Escola de ER – sala de aula e UEE)?**

A experiência que eu tenho, o aluno que eu tenho está pouco tempo na unidade, o apoio da unidade é que vem mais tempo à sala. Sei, de conversas que tenho com outras colegas, que têm meninos com PEA com maior gravidade e que acham que estes ainda assim estão muito tempo na sala de aula, porque um professor que está a dar aulas e tem sempre um menino de volta dele a dizer “estás muito bonita”, “cheiras muito bem”,,, aqueles meninos que são repetitivos, sempre a dizer a mesma coisa, portanto isto torna-se complicado de gerir.

#### **Considera que os resultados da inclusão destes alunos nas turmas têm sido positivos? Refiro-me aos resultados para todos os alunos, para os professores, para o sistema, para os próprios alunos com Autismo....**

É assim, isso é uma utopia. Ele conseguir não consegue, portanto ele memoriza tudo o que é mecanizado em termos de algoritmo, essas coisas, ele consegue mas em termos de raciocínio é zero. Uma das coisas que me preocupa e acho que está mal, é chegarem ao final do 4º ano, de ciclo, e terem de fazer um exame igual a um aluno de currículo normal, isso é impensável.

#### **Relativamente às situações que conheces, consideras que têm havido resultados positivos?**

Olha, eu tenho três alunos com Adequações Curriculares, não tenho só um menino autista. Eu acho que todos eles vão fazendo progressos a nível de todas as áreas, com avanços e retrocessos mas vão evoluindo e vão socializando com todas as crianças.

**Que vantagens e desvantagens vê na inclusão destes alunos nas turmas de ER?**

É assim um bocado geral porque realmente depende da problemática... eu acho que tem sempre vantagens, as Instituições de educação especial teriam sempre só crianças com problemáticas e eu acho que aqui tem sempre vantagens porque para já as outras crianças também conhecem outra realidade e eles sendo meninos diferentes, também conhecem outros meninos. Portanto eu acho que é sempre muito bom a nível da socialização e de partilharem, claro que há casos muito graves como as paralisias e as espinas bífidas... eu acho que depende muito do caso. Por exemplo se for uma menina como eu recebi numa escola, não aqui, que tinha síndrome de rett, quer dizer a menina não sabia o que estava a fazer ali na escola... mas para os pais tem que se dar uma solução, não é ? Mas isso depende, pensando no caso dessa menina, ela não sabia o que estava a fazer na escola, não sabia! Conheço pouco dessa problemática mas não vejo qual a vantagem dela estar ali.

Agora o Autismo, já tive casos mais graves, mais ligeiros, eles aprendem sempre mais qualquer coisa, em termos de valores, lá está de socialização, emocionalmente até se tornam mais fortes, eu acho que sim, não vejo assim desvantagens. Lamento é que o sistema não preveja mais apoios, não nos ajude mais, no sentido de dar mais apoios a todos os meninos.

**É professora de uma turma que integra um aluno com PEA. Que problemas/dificuldades encontra?**

Sentir às vezes que não estou a dar resposta que se pretende, não consigo trabalhar com os alunos com mais dificuldades e dar atenção aos outros e ainda mais ao Leonardo que está sempre a solicitar-me ... por mais que trabalhe na sala de aula tenho sempre a sensação que é pouco.

**Já agora, e que gratificações encontra no trabalho com estes alunos?**

É poder ver que vão progredindo que vão conseguindo fazer algumas aprendizagens ainda que demore muito, que às vezes haja retrocessos, mas percebe-se que há evoluções. E claro, a parte de receber muito carinho dele, de sentir que ele gosta de mim que quer a minha atenção.

**Relativamente ao exercício da sua atividade (enquanto docente destes alunos), o que mais a preocupa?**

O futuro deles. O que vão fazer quando a escola acabar e também se isto servirá para alguma coisa , se lhes estamos a dar pelo menos autonomia para serem pessoas mais independentes.

**Considera que a articulação entre docentes é suficiente?**

Não, infelizmente não é suficiente. Nunca há tempo para nos sentarmos e conversarmos sobre o que andamos a fazer. As conversas são sempre de corredor. Mas não estou a dizer que alguém é culpado, não temos horários para isso e acabamos por andar sempre a correr.

**Reúnem apenas no início do ano para reestruturar o PEI?**

Com os técnicos nem isso. Eu nem os conheço. Falo só com as professoras da unidade e elas é que articulam com eles.

**Na sua opinião que competências deve ter um professor para trabalhar com estes alunos?**

As competências são, ser professor, é preocuparmo-nos com os alunos. Também depende um bocadinho do perfil... mas lá está isso é muito relativo, também depende da turma. Um professor tem que ter realmente competências mas eu acho que todos nós somos competentes, não vamos por aí, maus e bons profissionais há em todo o lado, um professor tem que ser meigo, tem que estar preparado para tudo, dependendo das problemáticas, sei lá... competências? Não sei, não sei muito bem o que responder a isso. Tem que ser Professor e ser professor é ser muita coisa... ser pai, ser mãe, ser psicólogo, estar preparado a nível académico.

**De que modo a formação que teve o preparou para estas questões?**

**Inclusão/ trabalhar com alunos com PEA/trabalhar em UEE...**

Eu terminei a Formação Inicial em 1996, sou formada na variante de Educação física e a formação era muito à base de trabalhos de grupo, mas o meu estágio também não desenvolveu nada disto. Depois nós, no dia a dia, com as situações que vão surgindo, falamos com a, b ou c, pesquisamos na internet...

**Em termos de Formação contínua, fez alguma coisa nesta área?**

Em termos de formação contínua não fiz nada nesta área. Fiz na Matemática, na área das web's, também não aparece disponível formação nesta área. O que vejo é tudo pago e pago neste momento não posso fazer. Acho muito bem que façam estas formações e eu até participaria mas acho que se já fazemos um esforço pós laboral deviam também atender ao preço das ações de formação e garantir créditos para efeitos de progressão. Eu sinto que tenho necessidade de alguma formação neste âmbito, mas na realidade até então não fiz nada.

**Consideras que os professores de educação especial estão preparados para trabalhar com estes alunos?**

Eu acho que sim, da experiência que tenho acho que sim. Eles conseguem ter muito mais estratégias para trabalhar com estas crianças do que eu.

**E consideras que os Professores te dão o apoio?**

Sim, dão o apoio dentro da medida que podem dar.

**Tendo em conta as funções que tem que desempenhar, enquanto docente de uma turma que integra um aluno com PEA, peço que me diga que formação gostaria de ter. Fale-me em termos de conteúdos, modalidade, objetivos...**

Eu gostava de uma formação que independentemente do tempo me permitisse aprender alguma coisa e que me viesse a ser útil no dia a dia. Agora conteúdos não sei, não me agrada ir para uma formação em que seja muita teoria e que no fim não tenha ensinado nada e uma pessoa ande ali a perder tempo.

Gostava muito de construção de materiais, elaboração de fichas adequadas, até instrumentos de avaliação, será que estou a fazer corretamente? Também ao nível de estratégias de controle comportamental... é isso...

DER

---

cdi

## **ANEXO V- Protocolos de Entrevistas a Docentes de Educação Especial**

### **Entrevista Docente de Ensino Especial- Agrupamento A DEE 1A**

#### **O que pensa sobre a inclusão de crianças com NEE, nomeadamente com PEA nas Escolas de Ensino Regular?**

Eu acho que é benéfico para estes alunos estarem inseridos numa escola de Ensino Regular (ER) porque podem ver comportamentos menos estereotipados que estão habituados a ver na Unidade e na Escola de ER contactam com diferentes tipos de crianças, de várias idades, de várias etnias, acho que é de todo benéfico para os alunos com PEA.

#### **Concorda com a resposta educativa que está a ser dada a estes alunos (Escola de ER – sala de aula e UEE)?**

(demora algum tempo a iniciar a resposta) Há certos alunos que beneficiam estar muito mais tempo numa Unidade e ir às suas turmas desenvolver atividades. Outros beneficiam estar mais tempo nas salas de aula, eu por exemplo tenho aqui um aluno que nem vem à UEE.

#### **Nesse caso, qual é a resposta da UEE para ele?**

É o meu apoio na sala de aula. Ele não frequenta a UEE apesar de ser um aluno autista, é um aluno autónomo e não necessita de vir aqui (à UEE). Por acaso hoje vim aqui com ele buscar uns materiais e ele sentiu-se um bocadinho constrangido com as atitudes dos colegas que cá estavam porque o começaram a abraçar e a querer dar beijinhos, lá está, consoante cada caso e cada tipo de criança também a resposta tem que ser adequada à especificidade de cada um.

#### **Para aqueles alunos que são menos funcionais, em termos académicos, acha que a UEE é uma boa resposta?**

Sim, porque nós somos professoras e temos consciência que numa sala de aula é muito complicado um professor estar a lecionar e estar um aluno que não fez as aquisições ou que não é capaz de fazer um jogo sozinho... tem que estar alguém sentado ao pé dele, é benéfico neste aspeto, a criança está na UEE tem o seu tempo, tem as suas rotinas e tem um acompanhamento mais individualizado do que na sala de aula.

#### **Que vantagens e desvantagens vê na inclusão destes alunos nas turmas de ER?**

É assim, eu vejo algumas vantagens mas essas vantagens não estão a ser bem aproveitadas pelos Professores Titulares de Turma. Os alunos levam atividades daqui (UEE) que



somos nós que selecionamos porque os professores não têm trabalho para eles, mesmo assim muitas vezes as atividades que levam para as salas vêm feitas erradamente, ou seja vê-se que não esteve ninguém a acompanhá-los na atividade. Assim, era uma vantagem para eles irem à turma para estarem com os seus colegas, para socializarem com os pares e com os professores da turma, mas depois ficam postos de parte e assim as vantagens passam a ser desvantagens. A palavra Inclusão é muito complicada, agora usa-se a torto e a direito mas cada um tem a sua opinião e na minha opinião a verdadeira inclusão não existe nas escolas do 1º ciclo, nem no 2º ciclo. Eu sei de crianças do 2º ciclo que nem às turmas vão, estão incluídas o tempo todo nas Unidades, isso não se pode chamar inclusão, nem integração, se eles nem sequer estão nas turmas...

### **E porque é que isso acontece?**

Pois, eu vejo as minhas colegas falarem dos programas que são muito extensos e que não têm tempo, é tudo muito complicado... nós sabemos como é... é passar o tempo todo a mandar estar sossegado e perde-se muito tempo na gestão da sala de aula e do comportamento e depois falta tempo para adequar o programa e as atividades e assim incluir os alunos com PEA nas atividades da turma. Não sei, elas queixam-se que os programas são muito exigentes, principalmente o de matemática, estão com muito medo dos exames e dizem que têm que preparar os outros alunos e pronto, os alunos da UEE ficam um bocadinho à margem.

### **Será que não os sentem como alunos da turma?**

Pois, lá está, como esses alunos que têm Currículo Específico Individual (CEI) vão lá pouco tempo, pode ser esse sentimento que elas tenham. Sabem que estão aqui as professoras da UEE, que orientam, trabalham com eles e pronto...

### **Considera que os resultados da inclusão destes alunos nas turmas têm sido positivos? Refiro-me aos resultados para todos os alunos, para os professores, para o sistema, para os próprios alunos com Autismo...**

Pois, é a tal história da inclusão e da integração. Eu acho que esta palavra inclusão tinha que... é difícil, é difícil haver uma inclusão a 100% porque isso obrigava a que toda a escola se preparasse e adequasse todas as atividades e o seu funcionamento, aí é que era uma inclusão a 100%. Os alunos terem que ser incluídos, até por exemplo há meninos que pertencem à Unidade mas não estão aqui, por exemplo o caso do L que é o filho de uma colega, ele nem almoça cá, ele está a ter um comportamento completamente alienado da vida real, do dia a dia da vida dos colegas, ele não está integrado na turma, os colegas estão a trabalhar, ele levanta-se e começa a bater-lhes e a beliscar-lhes. Ele faz trinta por uma linha ... ou seja este miúdo está na turma mas ao fim ao cabo a professora não consegue integrá-lo. Ela tem atividades para ele, a A.O que está lá com ele, desde as 9h até à hora do intervalo (11h), está sempre sentada ao pé dele. Depois eu dou-lhe apoio pedagógico até à hora do almoço, também na sala de aula. Ou seja, ele tem tantos apoios e mesmo assim nós sentimos que ele não está integrado, nem sequer está incluído, quanto mais integrado. Também não sei se tem a ver com as próprias salas, os alunos autistas tem que ter poucos estímulos à sua volta e ali há muitos estímulos. Depois, como estava

a dizer há pouco, ele não faz as mesmas coisas que os outros, ele não almoça cá, à hora da entrada e da saída vem com a mãe e não faz as mesmas rotinas como os outros, não sabe aguardar numa fila de espera... ou seja também acho que esse trabalho em termos de comportamentos sociais está um bocadinho aquém. E agora fugindo um bocadinho à questão, o apoio pedagógico que as DER pretendem é apoio no desenvolvimento do currículo e nós não temos que dar esse apoio só no currículo, há outras áreas que deveríamos ser nós a trabalhar e o nosso papel fica um bocadinho parecido com o papel do professor de apoio.

Pronto, há vantagens se eles chegarem à turma e o professor da turma os acolher e incluir nas atividades que estão a realizar. Agora, o que se faz normalmente, para mim não é inclusão. Isto de mudar mentalidades é muito complicado.

### **É professora de educação especial de alunos com PEA. Que problemas/dificuldades encontra?**

Eu vou ser sincera porque eu sou uma pessoa sincera. Este é o primeiro ano que estou a trabalhar na Educação Especial, eu sou professora de 1º ciclo, sempre trabalhei em 1º ciclo e trabalhei dois anos em alfabetização de adultos. Vim parar aqui, fui operada em agosto, fui colocada em setembro e depois quando foi a gestão das colocações disse que tinha que ser numa escola com condições (elevador) para eu poder vir e não estou descontente. Mas é assim, isto é uma realidade completamente diferente daquela que os professores de 1º ciclo estão habituados, para já é um circuito mais fechado, são menos alunos e as exigências do trabalho são completamente diferentes. Eu ouvia as minhas colegas de curso falarem das unidades e ficava com curiosidade, mas as realidades de que elas falavam eram de miúdos completamente diferentes, muito mais dependentes... estes aqui são miúdos mais autónomos que também já estão trabalhados porque estão aqui há algum tempo. Mas pronto falando aqui das minhas dificuldades como docente, o pior é não haver formação, as formações que aparecem são a pagar, o próprio Agrupamento em si não promove a partilha de experiências entre as várias Unidades, não sei se não seria benéfico haver um dia por mês, por exemplo, para fazer uma partilha em termos de Unidades, pois aqui no Agrupamento temos quatro. Temos a reunião mensal do grupo de Educação Especial para passagem das informações dos Pedagógicos e outros assuntos, mas penso que deveria haver mais uma partilha só entre as colegas das Unidades, porque às vezes nós até pensamos que estamos a fazer mal e até não estamos, mas pronto. Parece que estamos aqui despejados e não falamos com ninguém. As colegas do 1º ciclo falam entre si porque têm os mesmos anos, nós aqui estamos um bocadinho isoladas, noto que a sala da Unidade está à parte.

Estou a ter muita dificuldade em lidar com o L porque o seu problema é a falta de regras que ele não tem, não tem noção e também não há quem lhe faça ter essa noção. Eu estou a ter grande dificuldade em trabalhar com o L porque a mãe está sempre aqui. É que ela antes até ao intervalo ia com ele. Ela controlava-lhe os passinhos todos, agora ninguém está a ter mão nele. Ela estava toda marcada, ele tinha marcado uma data de colegas, morde bate...

Eu trabalho com o miúdo e quero o melhor, tanto que eu até comprei “As histórias sociais de Carol Grey e “1001 great ideas for Teaching and Raising Children with Autism or

Asperger's". Então eu acho que até sou uma pessoa interessada, é verdade que tenho dificuldades, mas as dificuldades são coisas do dia a dia, ainda hoje ele fez uma birra na sala e a professora estava a dar matéria. Ele começou aos gritos, aos saltos, a atirar-se para o chão e eu tirei-o dali e fui andando com ele pelo corredor e mostrando-lhe como era o comportamento dos meninos nas outras salas, ele começou a auto mutilar-se e as professoras aqui acham muita graça, as pessoas não compreendem ainda bem a problemática.

Falando agora do curso, o curso não prepara a pessoa para o que vai encontrar no terreno. É tudo muito teórico e muito subjetivo, não dão casos práticos, não exercitam connosco as coisas que possam acontecer.

### **No teu curso de especialização, que ainda é recente uma vez que terminaste no ano anterior, falaram das Unidades?**

Não, Falávamos era entre nós, uns com os outros, porque ouvíamos falar. É uma grande lacuna. Mas não se sabia bem o que era. Não se pode agarrar naquilo que as pessoas todas falam das características porque nem todos os miúdos são iguais, o que resulta com um não resulta com todos. E as dificuldades que eu sinto são as dificuldades do dia a dia, quando eles entram em crise eu consigo controlar, a minha dificuldade é com o L, depois começo-me a perguntar porque será, será que o problema é meu. Ele também não quer, assim que me vê entrar na sala diz logo: - Não quero trabalhar com a Rita!- Ele já me associa ao trabalho. Eu faço o que posso, tanto que mandei vir esses livros para o tentar abordar nas coisas que ele não consegue cumprir, o saber estar, saber esperar, ele se for preciso vai à tua mala e começa a mexer nas coisas que lá tens. Tem poucas regras, eu quero ver se começo a trabalhar com ele as competências sociais, porque querem que eu trabalhe com ele o currículo, o currículo...e eu acho que ele precisa mesmo é de trabalhar as outras competências. Este é um aluno que eu acho que deve passar a CEI porque ele tem umas AC de 3º ano mas faz trabalho de 1º ano. Mas este não vai ser fácil passar a CEI, porque ele lê, ele aprendeu a ler no 1º ano, mas lê e fala parece que é um robô.

### **Já agora, e que gratificações encontra no trabalho com estes alunos?**

(ri-se)... Gratificações... Gratificações encontro quando estou... isto é um trabalho muito ingrato, por exemplo aqui na Unidade nós trabalhamos todos os dias as mesmas coisas e eles não avançam nada. Por exemplo hoje estive ali a trabalhar a palavra "menina", quando o Francisco estava-me a dizer as sílabas eu fiquei contente. São pequenas coisas, porque eles fazem progressos tão mínimos que qualquer coisinha que consigam evoluir eu fico contente, são pequenas coisinhas do dia a dia.

### **Como se articula com os professores de ensino regular?**

É assim, há professores com quem nós reunimos, por exemplo com a professora do Emanuel de vez em quando reunimos. Reunimos em dezembro e falámos sobre o que é que ela queria dar no 2º período. Com o Mário ele leva trabalho para a sala, que nós é que mandamos, ele não faz nada de 4º ano, ele está numa turma de 4º ano mas não há articulação, ou seja aqueles alunos que eu dou apoio e que estão a acompanhar o currículo mais ou menos, eu articulo, vou falando com os professores durante a semana ou em

reuniões pontuais, agora com os outros que levam trabalho daqui, não há articulação, nós é que mandamos o trabalho.

**Relativamente ao exercício da sua atividade (enquanto docente destes alunos), o que mais a preocupa?**

Eu não sou mãe, mas se eu fosse mãe, mais isto é a minha ideia, vindo de fora, se eu tivesse um filho assim o que eu queria era que ele fosse feliz, que fosse autónomo, que o preparassem para a vida, como ir a uma casa de banho sozinho, saber estar num centro comercial, enfim... conseguir inserir-se na sociedade. Claro que como professor, os professores são um bocadinho chatos nisto, gostam que os seus filhos sejam bons na escola, mas se tivesse um filho assim acho que a minha preocupação não seria essa. Acho que o importante não são tanto os progressos em termos académicos mas sim sociais, a preocupação em termos futuros, que eu acho que tanto os professores como os pais deveriam ter, era que estas crianças conseguissem fazer as suas vidas sem depender de outros. É que não sabemos quanto tempo é que cá estamos, eles podem ficar sem um membro da família e precisar de fazer aquelas coisas que toda a gente precisa.

**E achas que aqui na escola podes contribuir para lhes dar essa autonomia em termos futuros?**

Sim, eu quando por exemplo lhes dou o almoço, não lhes dou à boca, eu ajudo-os a utilizar os talheres, a saberem comer e estar numa mesa, porque acho que isso é fundamental. Acho que são estas coisas mais básicas que deveriam ser valorizadas. Os que não têm estes problemas, como por exemplo o Mário, têm outros que deveriam ser igualmente trabalhados. O saber estar, o ouvir o outro, o não invadir o espaço do outro, porque ele é uma criança que não sabe os limites a esse nível. As pessoas que estão aqui também na Unidade não têm formação, deveria haver formação para o pessoal não docente.

**Na sua opinião que competências deve ter um professor para trabalhar com estes alunos?**

(silêncio)... Olha uma das competências que acho que as pessoas deveriam ter era serem curiosas, as pessoas não devem parar no tempo, devem sempre querer saber mais e pensar que todos os dias estamos a aprender. Outra é que as pessoas têm que ser assertivas, além disso tem que ser uma pessoa calma para saber lidar com estas situações, porque estes miúdos passam de um estado calmo e submisso a um estado de euforia e agressividade. Pela experiência que tenho desta Unidade e da colega que trabalha comigo, ela diz que já se via aflita para trabalhar certas matérias com o Paulo que é um aluno com AC de 3º ano, ela é educadora e não domina determinados conceitos para lhe explicar as coisas. Por isso acho que se devia ter em conta a formação inicial dos docentes das Unidades, devia ser sempre um educador e um professor de 1º ciclo, porque assim abrange-se um maior número de alunos.

**De que modo a formação que teve o preparou para estas questões?**

Na Formação Inicial tivemos uma cadeira, eu tirei no Piaget em Almada, mas foi uma coisa muito ao de leve. Falou-se de várias problemáticas de forma muito breve.

Na especialização a opinião generalizada da turma foi que o curso esteve muito mal organizado, os professores passavam muitos filmes, mas a ladainha era quase sempre a mesma, mas em termos práticos nada...

Achei que foi tudo muito superficial, pouco virado para o que realmente interessava, para o que realmente se passa na escola. De Unidades não se falou, a professora que poderia ter aprofundado mais os temas mandou-nos fazer um trabalho de campo e as aulas foram todas dadas por nós, a apresentarmos os trabalhos.

Em termos de formação continua, ainda ontem fui ao site do SPLIU procurar, não vou de propósito para o Seixal, porque tenho despesas e ainda por cima aquilo não serve para nós porque é do 920 e não do 910. O Centro de Formação daqui não disponibiliza nada... em termos da troca de experiências com os colegas é importante mas também não se faz...

**Considera que os professores do ER estão preparados para trabalhar com estes alunos na turma?**

Não, já falei sobre isso. Não estão de modo nenhum preparados.

**Tendo em conta as funções que tem que desempenhar, enquanto docente de EE de alunos com PEA, peço que me diga que formação gostaria de ter?**

Queria ter uma formação que me permitisse aliar a teoria à prática, tipo uma oficina prática, para além da pessoa aprender como agir em determinadas situações, ou em várias áreas, por exemplo na área da comunicação ou na área da linguagem e socialização, depois criarmos materiais para essas várias áreas.

Acho que seria bom ser uma formação que pudesse acompanhar a prática do docente, a pessoa podia desenvolver um portefólio e ir aplicando na prática. Como se fazia na formação da matemática, porque se existe formação de matemática e de português para os professores do 1º ciclo, porque não haver para os professores de educação especial. Depois também era importante formação mais curta que nos ajudasse então na construção de materiais e no conhecimento da problemática e intervenção.

**E já agora, que formação considera necessária para os professores de Ensino Regular?**

Para eles então ainda faz mais sentido porque vê-se que as pessoas também não fazem porque não sabem. Pronto, pode haver uma que não faz só para chatear, mas isso há sempre nas escolas. Mas para aqueles que até gostam de ajudar e integrar o aluno, iriam inscrever-se e querer aprender para integrar o aluno da melhor forma. Para eles acho que ainda faz mais sentido. Devem conhecer a problemática, saber o que é e quais as características destas crianças.

Acho que deviam conhecer formas de trabalhar para incluir estes alunos nas turmas e não os deixarem à parte ou a cargo dos docentes de EE.

Deviam ser acompanhados ao longo de um ano letivo, por exemplo, para poderem desenvolver processos de formação centrados nas suas práticas e nos alunos que têm, onde pudessem construir materiais e ver como fazer para incluir estes alunos.

**Acha que faz parte das funções do professor de Educação Especial formar os professores de ER?**

É pá isso é muito complicado... eu acho que não porque eu procuro a minha formação e acho que eles também têm que procurar a formação deles. Com que legitimidade é que eu vou dar opiniões... lá está as pessoas podem levar a mal. Por exemplo há pessoas aqui que têm mais de vinte anos de serviço do que eu, como é que eu lhes vou dar formação, se nem eu me sinto formada...

**E se tivesse mais formação nesta área? Se lhe fosse disponibilizada?**

Se houvesse essas ferramentas que me permitissem aprender e transmitir conhecimentos... a minha formação é quilo que faço aqui no dia a dia, é muito por curiosidade minha, sou eu que procuro na internet para me ajudar... agora se tivesse uma formação anual, como falámos, se fosse acompanhada, eu até poderia propor uma formação para os professores da escola para lhes apresentar o trabalho da minha própria formação, para as pessoas verem que é possível trabalhar com estes alunos.

## **Entrevista Docente de Ensino Especial- Agrupamento A**

### **DEE 2A**

#### **O que pensa sobre a inclusão de crianças com NEE, nomeadamente com PEA nas Escolas de Ensino Regular?**

Eu penso que é uma mais valia até para com os pares porque eles também aprendem a estar com eles. Estão mais abertos às crianças com problemas e para eles é tão fácil estar com um colega autista como com um colega dito normal. A atitude dos miúdos passa um bocado pela postura de quem trabalha com eles para aceitação dos meninos autistas e penso que os meninos autistas ganham muito em ter como modelo os meninos ditos normais.

#### **Concorda com a resposta educativa que está a ser dada a estes alunos (Escola de ER – sala de aula e UEE)?**

Sim, sim, concordo.

#### **Que vantagens e desvantagens vê na inclusão destes alunos nas turmas de ER?**

Eu penso que primeiro que tudo deveria ter sido feita uma abordagem com os professores das turmas do regular. Deveria ter sido feita uma sensibilização para tal porque as pessoas estão a receber nas salas de aula estes meninos sem terem preparação para tal e depois é-lhes muito difícil. Pronto, eu sinto que as pessoas estão um bocado perdidas porque ninguém pergunta se as pessoas estão aptas a receber estes meninos ou não. Em termos de vantagens, penso que têm um modelo de crianças com comportamento dito normal e que eles são capazes de imitar, consigo ver isso por exemplo aqui mesmo na unidade, pois há um dia por semana que eu recebo aqui dois meninos de cada turma que tem alunos da unidade e eles fazem um trabalho partilhado e é muito engraçado. Por exemplo, tenho cá um menino que conseguiu fazer dois pai natais espetaculares tendo como modelo o trabalho do colega que tinha ao lado. O amigo estava a desenhar e ele tinha o modelo do amigo e conseguiu.

#### **Isso é muito interessante. É incluir todos nos diferentes espaços, não é?**

Sim, é isso! Hoje por exemplo eles vieram e tivemos a criar um painel para o inverno. Tiveram a pintar, portanto fizemos um painel de pintura e eles acabam por se relacionar uns com os outros e desenvolver outras competências. Alguns têm muitos ciúmes, são muito possessivos, temos aqui um assim. Quando os colegas começaram a vir cá fazer atividades ele não gostava, sentia que o seu território estava a ser invadido, mas a pouco e pouco isso está a desaparecer. No ano passado tinha aqui um que tinha crises de choro quando os colegas aqui vinham, mas no final do ano a atitude dele já era diferente, já estava recetivo e aceitava e aceitava melhor outras pessoas que aqui entravam. Ele

chorava muito quando via outros meninos, começava de lágrima no olho, vinha encostar-se e não queria fazer nada. Agora foi para o 2º ciclo e está tudo a correr bem.

**Considera que os resultados da inclusão destes alunos nas turmas têm sido positivos? Refiro-me aos resultados para todos os alunos, para os professores, para o sistema, para os próprios alunos com Autismo....**

(silêncio)... Isso é complicado! (hesitação)... Eu acho que as pessoas estão um bocado perdidas e nós também... que estamos nas Unidades... não tivemos uma formação muito pormenorizada, com pesquisas e outras coisas e com trocas. Tenho apenas duas formações nesta área e sinto que me fazia falta muito mais, por exemplo ao nível das novas tecnologias eu sou uma pessoa um bocado limitada, não gosto muito do computador e sinto necessidade de saber trabalhar com alguns programas que não domino, por exemplo o Border Maker. Já tentei e não consigo trabalhar, fui a uma formação de 2 horas a Setúbal, dada pelo CRTIC, mas não foi suficiente porque o programa é muito complicado. Eu acho que se tivesse mais ferramentas conseguiria também ajudar mais os professores das turmas porque acho que eles também necessitam. Eles acabam por ter receio de fazer algumas coisas porque também acham que se estão a expor ao mexer numa área onde não se sentem à vontade. Como não dominam depois também há o refúgio. Acaba por se compreender porque as pessoas também gostam que os alunos vão à sala e sejam capazes de fazer os trabalhos e de progredir e nem sempre é assim, às vezes não se veem logo resultados e os resultados que se vêm são quase invisíveis para algumas pessoas. Mesmo a nível social pode acontecer que os alunos tenham dificuldades com os professores das turmas. Tivemos aí um menino que mudou três vezes de professora num ano e foi muito difícil para ele e para nós.

**E acha que essa dificuldade teve a ver com o menino ou com as pessoas?**

Não, as pessoas até estavam muito recetivas, eu penso que ele próprio é que não conseguia aceitar aquelas mudanças na sala de aula e não queria ir para a turma, queria ficar aqui na unidade e passou cá muito tempo.

**É professora de educação especial de alunos com PEA. Que problemas/dificuldades encontra?**

Inicialmente tinha muitas dificuldades em controlar as situações de birra. Eles atiravam-se para o chão... eu iniciei isto sozinha, sem unidade, com duas crianças que eu é que tinha que controlar. Não tinha sala, não tinha materiais, não tinha nada... eles depois também acabavam por não ter nada que lhes interessasse. Atiravam-se para o chão e eu não tinha força para os conseguir levantar. Era um bocado angustiante porque sabia que todos os dias ia haver birras e que eu não estava a conseguir dar a volta. E pronto, isto levou algum tempo. Eles estiveram connosco durante cinco anos e, no último ano já não faziam isso. É tudo muito lentamente, a rotina da sala (UEE) foi muito importante para eles porque os acalmou e ajudou-os a estruturarem-se. Com o passar do tempo foram interiorizando as rotinas, já sabiam com o que contavam e isso acalmava-os e começaram a fazer menos birras.

**Então numa 1ª fase trabalhou com dois meninos com PEA mas sem Unidade?**



Sim, sim. A unidade abriu em fevereiro desse ano. Já temos a unidade há quatro anos.

**Já agora, e que gratificações encontra no trabalho com estes alunos?**

Nas pequenas coisas que eles vão conseguindo. Sentir que eles já dizem uma palavrinha, que já vão fazendo umas contagens, que já conseguem fazer pequenas contas. Pronto, estas pequenas coisas que para nós são muito gratificantes.

**Como se articula com os professores de ensino regular?**

Pronto, eu acho que aí é que está também o nosso problema. Portanto, nós temos aqui quatro crianças que não vêm usufruir da unidade porque achamos que eles conseguem estar nas turmas e que é mais benéfico para eles estar nas turmas. Temos o caso de um menino de 4º ano que sempre esteve integrado na turma e nós vamos lá apoiá-lo nas atividades em que ele tem mais dificuldade. Nós vamos dar-lhe apoio de acordo com o que ele está a fazer. Temos outro no 2º ano achámos que devíamos apostar em ele estar a tempo inteiro integrado na turma. Ele já está a fazer pequenas frases com ajuda. Está a trabalhar com o método das 28 palavras e nesse caso também vamos ao encontro do professor, vamos à sala apoiar o menino nas dificuldades dele, este ano como o grupo é menos pesado conseguimos ir três vezes por semana, no ano passado tínhamos cá mais dois meninos que eram muito dependentes. Os que estão cá também são muito dependentes mas já não são crianças de se atirarem para o chão ou de recusarem sempre o que dizemos, com os outros dois tínhamos de estar sempre ali a controlar o comportamento. Este ano há alturas em que eu estou aqui só com dois meninos e temos também duas auxiliares. Quase sempre tenho uma auxiliar, o máximo tempo que estou sozinha é meia hora, mas é logo de manhã, estão mais calminhos e nesse período vão vendo os materiais da sala e jogando. Outra coisa que eu acho muito importante é a partilha de materiais entre colegas porque há materiais que eu não os sei fazer. Há pequenas coisas que sei mas há outras que não sei e têm-me sido disponibilizados materiais feitos por outros colegas que eu também exploro com eles, alguns até no computador. Por exemplo na hora da reunião podemos fazê-la aqui [mesa da reunião] ou à volta do computador.

**Quantos meninos têm apoio na UEE?**

Na UEE tenho três meninos. Mas um deles só vem para a UEE à tarde. No período da manhã está na turma, tendo apoio de uma Assistente Operacional das 9:00 às 10:30. Depois tem apoio da minha colega na sala três dias por semana. É um menino que tem capacidade, foi estimulado desde muito pequenino e já sabe ler. Sabe escrever... a matemática é o seu calcanhar de Aquiles... mas é uma criança que faz muitas birras e estar uma manhã inteira numa sala de aula é muito complicado, mas a mãe quer assim. Quer que ele fique a manhã toda na sala de aula, mesmo as terapias ela queria que fossem depois do tempo letivo, mas não é possível. Temos que viver com o que temos e com aquilo que nos dão. Aqui temos tentado dar o máximo de apoio que é possível. Os outros dois meninos vão à sala por curtos períodos de tempo, passam a maior parte do dia aqui na UEE.

Depois damos apoio a mais dois que estão a tempo inteiro na Pré. Eu dou todos os dias das 10:00 às 10:45, um dia a um outro dia a outro. É pouco mas o espaço é privilegiado. As colegas parece que foram escolhidas a dedo para eles. Um deles tem competências ainda de criança de cresce, aí de dois anos e tal e a educadora tem uma forma ótima de trabalhar. Ele está a ficar conhecedor de todas as áreas, não consegue estar muito tempo numa área, anda digamos que a “borboletar” de uma área para a outra mas já sabe o que fazer em cada área. O outro menino tem mais capacidades e sabe usar o adulto. Ele não comia, agora come tudo pela mão dele. Mas aqui é um menino e em casa é outro, é filho único, neto único e acaba por ser estragado.

### **Estávamos a falar da articulação... a esse nível o que é que sente que fazia falta?**

Acho que nós devíamos ter mais tempo para nos encontrarmos. Não há tempo para tudo e já se dá muito tempo. Nós temos um momento de encontro formal, onde fazemos o PEI e o CEI com o professor de cada aluno individualmente, mas depois não há mais momentos de trabalho. Não temos momento de encontro em que estejamos todos. Os terapeutas não têm horas para reuniões, todas as horas que têm são de apoio direto. Acho que é dessa parte que temos necessidade, de termos um tempo para nos encontrarmos e para trabalharmos. O que acontece são conversas muito informais, mas os professores titulares quase não vêem os terapeutas. Quem está mais em contato com os terapeutas somos nós, porque os alunos partem daqui para as terapias, no caso dos que estão nas salas vão de lá para as terapias.

### **Então e com as famílias, como é que é a articulação?**

Este ano como o grupo é diferente os pais vem aqui buscar os meninos todos os dias e assim temos oportunidade de partilhar o que correu mal, o que correu bem... pronto as situações... ainda não fizemos nenhuma reunião, portanto isto o ano começou um bocado mal porque a outra colega foi operada e veio um mês e tal mais tarde, andámos mais perdidos. Não chegámos a reunir uma vez que os professores já os conheciam do ano passado. Eles conhecem-se todos entre eles. Então até ao momento não fizemos nenhum momento conjunto de paragem e reflexão e acho que isso é importante.

Este ano temos tratado as coisas de forma informal e individualmente porque em grupo há coisas que temos que falar e não é bom falar no grupo. O ano passado houve necessidade de reunir todos porque tínhamos meninos novos e era necessário reunir toda a gente para que todos se conhecessem e para podermos explicar como funcionava a Unidade.

### **Relativamente ao exercício da sua atividade (enquanto docente destes alunos), o que mais a preocupa?**

Eu preocupo-me um bocadinho com o futuro deles, acho que até ao 9º ano as coisas talvez estejam mais ou menos porque da parte das escolas secundárias não sei a realidade de cada lugar. Os professores aqui ainda estão muito fechados para receberem estes meninos no 2º e 3º ciclo. As pessoas parece que até têm receio de ficar com eles, do que fazer e depois o escudo protetor é não ir, não ver, não fazer para se salvaguardarem.

### **No 2º e 3º ciclo não têm Unidade?**

Está lá uma unidade na EB 2º e 3º ciclo, com uma colega. Ela sente-se um bocado sozinha em termos da articulação das atividades com os professores da turma. Ela até já fez um projeto mas os professores estão um bocado renitentes. Neste momento têm lá dois meninos, eram três mas um foi para o Brasil.

Quando for para passar para a outra escola acho que ainda vai ser mais difícil porque isto aqui já está tudo muito estruturado, mas depois é um espaço e uma rotina diferente. Aqui as coisas já vão correndo melhor, acho que agora é que começa a haver consciência da realidade.

### **Na sua opinião que competências deve ter um professor para trabalhar com estes alunos?**

Primeiro que tudo tem que gostar de estar com estas crianças. Estar disponível para estar com eles porque estas crianças precisam de ter muito carinho e às vezes as pessoas vão com aquela ansiedade de que as crianças têm que aprender e esquecem-se da parte afetiva e estes meninos funcionam um pouco ao contrário. Primeiro deve começar-se pela parte afetiva e depois, a pouco e pouco, nós lá chegaremos. Penso que o próprio sistema acaba por prejudicar a relação com o facto dos professores andarem excessivamente preocupados com os programas, com as matérias, com o facto dos alunos terem que prestar provas... anda tudo a um ritmo excessivo e isso prejudica a relação. Aqui os colegas até já vão sendo recetivos a estas crianças porque também já se tem em consideração o planejar do ano seguinte. No início era mais difícil!

Depois acho que nós todos precisávamos de mais formação para podermos trabalhar melhor, acho que a formação fazia muita falta, tanto para nós como para os professores porque por exemplo uma coisa muito simples como fazer um jogo, implica perceber o que se quer com aquele jogo, como o construir e com que funcionalidade ... não devemos fazer as coisas por fazer.

### **De que modo a formação que teve o preparou para estas questões?**

Inclusão/ trabalhar com alunos com PEA/trabalhar em UEE...

Eu acho que logo o curso inicial foi rico em termos da perceção do que está à nossa volta, da sensibilização. Eu não fiz estágio nenhum a este nível, fiz um mês de hospital em internato, mas penso que apesar de não ter tido contato com estes meninos a minha formação me permitiu desenvolver competências que agora é possível transferir para este tipo de trabalho.

Não se, penso que talvez as educadoras tenham mais sorte porque temos uma preparação que nos dá uma bagagem diferente para trabalhar com estas crianças que têm idades mentais de três/quatro anos. O corpo é crescido mas a cabeça é pequenina e temos que fazer trabalho ao nível do Jardim de Infância ou às vezes ainda menos.

### **Onde fez a sua formação inicial?**

Fiz a minha formação inicial na João de Deus há cerca de 30 anos, acho que o que lá aprendi ajuda-me imenso no trabalho com estas crianças. Até os materiais que tivemos que construir na altura- Depois fiz um CESE em termos de formação especializada, acho

que enriqueci os meus conhecimentos a nível pessoal, mas no trabalho prático acho que não ganhei muito, senti que faltou trabalho prático. Eu também já tirei há 14 anos. Senti que havia falta de outro tipo de trabalho, que nos aproxima-se mais das crianças. Eu nunca tinha trabalhado no ensino especial foi um menino com autismo, que tive no regular, que me despertou o gosto e me empurrou para o ensino especial.

Quando terminei a formação especializada senti que não conhecia nada do ensino especial, mesmo em termos de burocracia e só depois comecei a perceber que poderia ir buscar os meus conhecimentos do curso de educadora e aplicar com estes mudos. Depois também visitei a sala de uma colega no seixal, é uma colega que está a meio tempo na escola e também está na DGIDC. Estive lá umas duas horinhas com ela e foi muito bom.

**Mas fez isso por sua iniciativa ou foi organizado pela escola?**

Não, quer dizer combinou-se com as coordenadoras de Setúbal para irmos lá. Fomos 4 ou 5 professores à unidade do Seixal antes de abrirmos aqui a unidade. Pronto, vi uma parte do ensino estruturado e cheguei lá dessa forma.

**Em termos de formação continua, tem procurado formação ou tem-lhe sido disponibilizada?**

Não, fui eu que procurei. A coordenadora da escola informou-me que estava uma formação na ESSE Almeida Garrett e nós, eu e a colega que estava aqui comigo na altura, fomos as duas. Fiz lá esse formação de 25 horas e depois fiz lá outra de 50 horas. Estas formações foram muito importantes para trabalhar com estes meninos. Essa colega que estava comigo na altura tinha muita experiência de CERCI e também me ajudou muito. Agora fomos todas separadas e distribuídas pelas três unidades. Perdemos um bocadinho a nosso apoio, caminhávamos para o mesmo sentido e isso ajudava muito. Agora, cada ano tenho cá uma pessoa nova.

**Sente que também dá alguma formação a essas pessoas novas?**

Sim, tenho que transmitir informação porque às vezes as pessoas têm outros pontos de vista e até conseguirem perceber que o horário é o motor da sala e que o trabalho nas diferentes áreas deve ser respeitado, é difícil.

Mas este ano temos uns meninos que já são veteranos e eles próprios já sabem como é que isto funciona.

**Não chegou a fazer uma formação que foi disponibilizada pelo ME em 2008?**

Não, não fui contemplada. Foi outra colega aqui do Agrupamento, eu ainda procurei e estava até na disposição de pagar mas não fui. Depois dessa altura nunca mais tive conhecimento de mais formação nesta área.

**Para trabalhar na UEE teve alguma preparação?**

Não, nada. Foi a experiência do dia a dia que ditou algumas regras.

**Quando a Direção pensou abrir a Unidade alguém lhe perguntou se estava disponível para esse trabalho?**

Não, isto foi assim... chegámos em Setembro e surgiram dois meninos autistas. Um que já era da escola e outro que veio de fora. Ficaram os dois na mesma sala para me rentabilizarem a mim. Só assim é que eu consegui a trabalhar com os dois. Eu não tinha muitas ferramentas, acabei por usar muito o Programa “mimocas”. Isto até a sala abrir. Depois, quando a sala abriu foi só estruturar o espaço, foi muito difícil porque estava sozinha, não tinha experiência e conhecimentos apropriados.

**Considera que os professores do ER estão preparados para trabalhar com estes alunos na turma?**

Eu acho que de um modo geral não estão preparados. Alguns têm mais sensibilidade do que outros e aceitam estes meninos de forma mais natural. Mas também há aqueles que só os têm na turma por obrigação e não são capazes de lhes dedicar atenção.

**Tendo em conta as funções que tem que desempenhar, enquanto docente de EE de alunos com PEA, peço que me diga que formação gostaria de ter?**

Eu gostava muito de saber trabalhar com o Border Macker porque a partir dali fazem-se coisas espetaculares. Vi isso na formação que fiz com a Carmo mas não consegui apanhar tudo, não sei onde ir para conseguir fazer as coisas, mas estava com vontade de pedir ao CRTIC uma ajudinha nesta área. Acho que é muito importante dominar estes programas e até outros que nos ajudem a preparar materiais mais adequados e até acho que aqui fazia falta a tal articulação com os colegas para podermos construir materiais em conjunto.

Outra coisa muito importante, a desenvolver numa formação, seria aspetos ligados à relação do professor e dos alunos. As pessoas deviam saber distinguir o que é uma birra e aquilo que é da próprio da problemática, portanto conhecer a problemática pois acho que temos uma abordagem muito pela rama.

Devíamos também aprender a trabalhar em equipa, acho que a haver uma formação essa poderia ser uma das modalidades.

**E já agora, que formação considera necessária para os professores de Ensino Regular?**

Acho que precisavam de ter mais conhecimento de formas de trabalhar, mas às vezes o problema não é só deles, é também dos pais dos alunos que não querem que a criança faça trabalhos diferentes. Mas até em termos de Adequação de trabalho e dos testes dos professores deveriam ter formação.

**Mas isso é para os alunos com a medida Adequações Curriculares, e para os alunos com CEI?**

Sim, sim. Para esses geralmente somos nós que preparamos o trabalho que eles levam para a sala de aula. Eles estão sempre a fazer um trabalho diferente do grupo e que é preparado na UEE.

**E acha que é isso que se pretende com a inclusão deles nas escolas de E.R?**

Acho que isto é uma grande falha e é culpa das duas partes, nossa e dos professores das turmas. As pessoas estão obcecadas pela matéria que têm que dar aos outros alunos e

esquecem-se que estes também são alunos da turma. Por isso é que nós achamos que alguns alunos têm que estar mais tempo nas salas para os professores se lembrarem que eles também são da turma. Eles esquecem-se disso, às vezes mesmo em atividades aqui na escola, se os meninos estiverem aqui, os professores esquecem-se de os vir buscar. É uma grande falha da nossa parte. A formação poderia ajudar até no sentido das pessoas ficarem mais sensibilizadas para acolher estes meninos.

**E ao nível da avaliação destes alunos, acha que há dificuldades?**

Acho que há uma grande dificuldade em saber o que a criança conhece, o que conseguiu adquirir, em valorizar o que ela já sabe. Para nós há pormenores que significam muito mas para os professores são invisíveis, parece até que os meninos não fizeram nada, às vezes são coisinhas pequeninas que são necessárias para chegar a outras e não são valorizadas. Também tem a ver com o fato das expectativas serem diferentes. Os professores trabalham mais a nível académico... aprender a ler e a escrever e depois se vêm que os alunos não conseguem, perdem o entusiasmo e não investem. São os meninos que vão lá e vem e pronto. Tentamos fazer o melhor mas não conseguimos chegar a tudo.

## **Entrevista Docente de Ensino Especial- Agrupamento A**

### **DEE 1B**

#### **O que pensa sobre a inclusão de crianças com NEE, nomeadamente com PEA nas Escolas de Ensino Regular?**

Acho que é fundamental, acho que só assim é que lhes é garantido ter competências de aprendizagem e de cidadania que com eles têm que ser trabalhadas todos os dias.

#### **Concorda com a resposta educativa que está a ser dada a estes alunos (Escola de ER – sala de aula e UEE)?**

Concordo, eu acho que este modelo faz sentido atualmente na organização curricular que nós temos porque estes alunos precisam de um espaço onde possam aprender e estar, que seja integrador para eles, integrador do ponto de vista sensorial, afetivo e de aprendizagem.

#### **Que vantagens e desvantagens vê na inclusão destes alunos nas turmas de ER?**

Vantagens são a aprendizagem constante de atitudes, de práticas, de modelos da sociedade regulares, de alguma competitividade que também é saudável e que eles precisam de ter, a componente desafio tem importância e é importante agradar e ser bem visto e eles aprendem essas competências com os outros, portanto em termos de aprendizagem social. Aprendizagem académica aprende-se mais quando a aprendizagem é direcionada para todos mesmo que depois especificamente para estes alunos tenha que ser mais direcionada mas, na minha opinião, aprende-se mais quando tudo é direcionado para todos e todos podem ouvir.

Para os outros alunos acho que há vantagens em termos sociais porque eles ajudam os outros aprendem com a diferença, aprendem explicando, aprendem sendo responsáveis e ajudando a responsabilizar.

Para os professores há uma vantagem que não sei se já toda a gente se apercebeu dela que é quase que desfazer o currículo, é sectorizar tanto o currículo que ele fica tão pequenino e tão minucioso e isso é uma aprendizagem para o professor porque o ajuda também a ensinar outros alunos que não tenham NEE, ajuda-os a refletir sobre as suas práticas, sobre como pode organizar a sua planificação e o seu trabalho.

Para os Encarregados de Educação garante que todos os dias os seus filhos experienciam uma componente social e regular e não só de vez em quando.

Desvantagens existem quando todo este sistema passa a ser muito rígido, embora estes alunos precisem de horários e de rotinas, quando eles não estão bem para estar na sala de aula, quando as salas de aula não têm a organização que eles precisam, quando o trabalho não é direcionado para eles, pode-se constituir uma desvantagem na medida em que eles podem-se sentir perdidos e não adquirir as competências que têm necessidades.

Para os outros alunos existem desvantagem quando este trabalho não é organizado de forma a que os alunos sintam que estão todos a aprender, e que fazem parte de uma equipa e podem ser momentos barulhentos, momentos menos estruturados e de pouca aprendizagem se não for tudo bem organizado. Para os professores é uma desvantagem em termos de terem mais trabalho, em termos de organização e planeamento do trabalho com mais precisão. Tem que aprender as características de cada aluno, tem que estar em constante formação e aprendizagem e, nem sempre são compreendidos pelos seus colegas e eu acho que isso é uma desvantagem porque ficam sempre em minoria, a sua sala de aula acaba por ser sempre uma minoria em relação ao conceito daquilo que é a normalidade. Estes professores quando têm um aluno que é diferente nunca têm uma sala de aula chapa cinco como os outros prof. e isso causa uma desvantagem, do meu ponto de vista, quando os colegas não compreendem e isso porque acham sempre que os colegas podem ter mais regalias ou têm redução de turma ou têm mais apoios, quando isso não é assim.

Para os Encarregados de Educação, a desvantagem é só quando a sala de aula não consegue oferecer aquilo que o aluno tem necessidade.

**Considera que os resultados da inclusão destes alunos nas turmas têm sido positivos? Refiro-me aos resultados para todos os alunos, para os professores, para o sistema, para os próprios alunos com Autismo....**

Da realidade que eu conheço sim, eu acho que sim. Agora que nem as salas de aula estão a funcionar como deviam, nem as unidades estão a funcionar como deviam, mas acho que tem havido resultados positivos, acho que sim.

**É professora de educação especial de alunos com PEA. Que problemas/dificuldades encontra?**

A dificuldade maior que eu encontro, em termos pessoais de organização do meu trabalho, é de ir adequando todos os dias a intervenção com os colegas, é um pouco fazer marketing diários das vantagens que eu vejo na integração dos alunos com PEA e nas Direções escolares também.

**E que gratificações encontras, neste trabalho?**

A evolução dos alunos naqueles que se vê evolução e noutros alunos a manutenção das suas competências e das suas aprendizagens.

**Como é feita a articulação com os professores de ER?**

Conversando, fazendo com eles em conjunto, ajudando mas também dando a eles possibilidade de perceber e experimentar, mas conversando todos os dias.

**E com as famílias, como é a articulação?**

Na Unidade temos a vantagem de termos um caderno de comunicação porque os alunos são transportados na carrinha e não vemos os encarregados de educação diariamente. No caderno vão todos os recados e estados de espírito e aprendizagens que se quer transmitir



e temos resposta muitas vezes e depois o contato pessoal ou contato telefônico sempre que existe alguma preocupação ou sempre que se justifica.

**Relativamente ao exercício da sua atividade (enquanto docente destes alunos), o que mais a preocupa?**

O futuro deles, a autonomia deles na idade adolescente e na idade adulta. Em termos de presente o que mais me preocupa é que eles sejam sempre entendidos, eles têm dificuldade em expressar-se de forma inteligível e a minha preocupação é que eles sejam compreendidos a nível de sentimentos e de desejos.

**Na sua opinião que competências deve ter um professor para trabalhar com estes alunos?**

Deve querer aprender sempre mais, atualizar a sua formação, ser sensível, gostar do trabalho com estes alunos, não se deixar intimidar pelas várias formas de comunicação que estes alunos manifestam, ser tolerante e ser firme, ter firmeza.

**De que modo a formação que teve o preparou para estas questões?**

Para a inclusão preparei desde o curso que terminei em 1994, o curso de formação de base e já se falava em Inclusão, entretanto surgiu a declaração de Salamanca e já se falava aí. Depois o trabalho em Unidade fui experimentando antes de fazer formação contínua, calhei numa unidade que antes se chamava de sala de apoio permanente, nos Açores, e acabei por ir ganhando experiência. A especialização também me deu algumas bases nomeadamente em trazer os pais para a escola e trabalhar com eles.

**Considera que os professores do ER estão preparados para trabalhar com estes alunos na turma?**

Eu acho que não, acho que, embora não saiba como os cursos estão organizados, acho que quem o faz bem faz bem pela sua formação moral e pelo seu interesse e também porque já tiveram outros alunos e tiveram interesse em aprender, mas em termos de aprendizagem não me parece que tenham aprendido, há é colegas que tem interesse e vão procurando aprender.

**E os professores de Educação Especial?**

Já encontrei prof que sabiam muito e que parece que tinham nascido para aquilo e que embora não tivessem muita formação profissional eram bons com qualquer tipo de aluno e outros não, que por mais formação que façam não entra praticamente nada.

**Tendo em conta as funções que tem que desempenhar, enquanto docente de EE de alunos com PEA, peço que me diga que formação gostaria de ter?**

Eu este ano fiz formação mais específica nessa área na organização de atividades, não muitas, e fiquei com vontade de aprender mais. Organização de atividades, organização de materiais, mesmo aprendendo algumas ideias chave, por exemplo na construção de materiais temos que experimentar muito e é para um determinado aluno, acho que a construção de materiais é fundamental para mim.

Depois em termos da relação pedagógica, esta dificuldade aparece de diversas formas, tem tantas formas e mesmo numa criança vai mudando tanto ao longo do ano que precisamos sempre de aprender. Só o fato de trabalharmos em par pedagógico ajuda tanto, a aferir estratégias, procedimentos e a formação acho que devia ser quase contínua, todo o ano mesmo.

**Era isso que eu te ia perguntar, em que modalidades concebes uma formação?**

Eu acho que devia ser uma formação contínua anual, sempre, quem está a trabalhar em EE devia ter sempre um acompanhamento através de uma formação continua sempre, mesmo que já tenha aprendido muito mas acho que isso era muito importante, uma formação que aliasse a componente teórica e prática.

Um espeto que é difícil para mim e que não há muita informação sobre isso tem a ver com a avaliação dos alunos para integrarem a educação especial, cada colega trabalha isso de forma diferente e eu penso que isso era muito importante, uniformizar procedimentos a esse nível.

**E para os professores de ER?**

Acho que deveria ter aquilo que falamos há pouco devia ser uma formação que falasse das características da perturbação, da relação, das características do professor para trabalhar com estes alunos, da construção de materiais, da organização de atividades, de como organiza o espaço da sala de aula, como é que se incluem os outros alunos para serem parceiros. Acho que quem tem estes alunos na sua turma também devia fazer uma formação anual e ter este acompanhamento.

**Acha que faz parte das funções do professor de Educação Especial formar os professores de ER?**

Acho que sim, faço isso regularmente, não é por mal, é informal mas acho que acabamos por estar em contato com mais alunos do que eles durante o ano e o nosso trabalho acaba por ser esmiuçar tanto, tanto as estratégias até chegar a eles e essas estratégias devem ser passadas para eles.

## **Entrevista Docente de Ensino Especial- Agrupamento B**

### **DEE 2B**

#### **O que pensa sobre a inclusão de crianças com NEE, nomeadamente com PEA nas Escolas de Ensino Regular?**

Acho que é um direito dos alunos com PEA e não concebo as coisas de outra maneira. Devem ter o direito de estar no mesmo espaço que os restantes alunos e mais do que isso, de beneficiarem da mesma educação mas com mais recursos tal como necessitam.

#### **Concorda com a resposta educativa que está a ser dada a estes alunos (Escola de ER – sala de aula e UEE)?**

Sim, penso que é a resposta que melhor se adequa às necessidades destas crianças. No entanto acho que ainda há um caminho a percorrer pois nem sempre as Unidades estão a ter o papel que deveriam ter. É sempre bom lembrar que as Unidades não são salas de aula e que os alunos que têm o apoio das Unidades não são um grupo turma. Acho que as pessoas, nomeadamente os professores, ainda não se consciencializaram disto. Acho que os alunos com PEA tem o seu lugar na turma e a Unidade fundamentalmente deve apoiar a inclusão desses alunos nas turmas e não funcionar como salas onde esses alunos passam a maior parte do tempo isolados do seu grupo turma.

#### **Que vantagens e desvantagens vê na inclusão destes alunos nas turmas de ER?**

As vantagens são imensas tanto para os alunos com PEA como para os restantes alunos. Os alunos com PEA têm oportunidade de aprender junto com os seus pares, com modelos de normalidade e isso é extremamente importante para o seu desenvolvimento. Por outro lado têm ainda oportunidade de integrar a sociedade muito mais cedo, pois o fato de poderem estar numa escola de Ensino Regular possibilita não só a sua inclusão escolar como a sua inclusão social. Estas crianças acabam por de forma natural frequentar os mesmos locais que as outras e isso é muito bom não só para elas como para as suas famílias que acabam por se sentirem também mais incluídas e mais à vontade para exporem os seus filhos. Por outro lado há enormes vantagens para os restantes alunos pois estes têm oportunidade de crescerem com meninos diferentes e de aprenderem a valorizá-los e assim desenvolverem valores e atitudes que os tornam melhores cidadãos. Há também vantagens para os professores, embora nem todos as consigam ainda perceber. Os professores que trabalham com estes meninos têm que se desafiar constantemente, têm que investir na sua formação, têm que se tornar também cidadãos mais sensíveis. Se conseguirem desenvolver um bom trabalho com estes alunos conseguem certamente desenvolver um excelente trabalho com todos os outros e ser muito melhores profissionais. Portanto acho que há vantagens para todos, não só do ponto de vista individual mas também do ponto de vista coletivo e social. Desvantagens só consigo enumerar aquelas que provêm da falta de conhecimento daqueles que ainda não

conseguiram ver que o lugar destas crianças é na sociedade e que acabam por condicionar o trabalho que é desenvolvido e por não o deixar fluir naturalmente.

**Considera que os resultados da inclusão destes alunos nas turmas têm sido positivos? Refiro-me aos resultados para todos os alunos, para os professores, para o sistema, para os próprios alunos com Autismo....**

Como referi há pouco considero que ainda temos um longo caminho pela frente, no entanto acho que é sempre mais positivo ter estes alunos nas turmas regulares do que em qualquer outro lugar. Acho que é positivo para todos não só para os alunos em si e acho que só através deste caminho, passando por algumas dificuldades, é que vamos conseguir crescer e ir fazer com que este passe a ser um processo natural que não seja sequer questionado como se houvesse outra alternativa.

**É professora de educação especial de alunos com PEA. Que problemas/dificuldades encontra?**

Quando comecei a trabalhar com estes meninos pela primeira vez tive muitas dificuldades no entanto foram essas mesmas dificuldades que me fizeram procurar saber mais sobre a PEA e procurar um caminho. As principais dificuldades, em termos do trabalho prático com eles, são conseguir chegar a eles e perceber que sentido faz para eles determinadas atividades que lhes queremos impor. Outra dificuldade é controlar alguns comportamentos agressivos, como morder, dar cabeçadas, dar pontapés, auto agressões mesmos, sem usar a força e sem me descontrolar. Tenho também dificuldade em estabelecer comunicação com alguns deles, em fazer-me entender ou melhor em fazer com que eles me queiram entender. Também tive e ainda tenho dificuldades em conseguir prever através da elaboração de um CEI, por exemplo, o que é que determinado aluno deve aprender, pois sinto que o fazemos muito por instinto e que ainda estamos muito preocupados com a parte académica. Sinto dificuldade em deixar esta parte académica para 2º ou 3º plano pois faz-me muita confusão que um aluno não aprenda a ler e a escrever. Tenho também muitas dificuldades na avaliação destes alunos pois nem sempre é fácil fazê-los expressar as coisas que já sabem.

Depois tenho outro tipo de dificuldades que têm mais a ver com o trabalho com os restantes intervenientes. Sinto que os professores de ensino regular nem sempre investem nestes alunos como nos outros. Se forem alunos de CEI então o desinvestimento é demasiado evidente. Sinto que tenho que andar constantemente a remar contra a maré, que tenho que andar constantemente a lembrar que eles são alunos da turma. Que a luta para os incluir ainda é imensa e que nem todas as pessoas a defendem e isso desgasta-me muito, mais do que trabalhar com estes alunos é difícil envolver os professores de Ensino regular nesse trabalho e fazê-los crer que estes alunos são alunos deles e não meus.

**E que gratificações encontras, neste trabalho?**

São as conquistas diárias, o conseguir estabelecer relação com eles de forma a conseguir acalmá-los quando é necessário, fazê-los rir, fazê-los trabalhar; aceitar o que digo com pacificidade... perceber que com o tempo é possível aproximá-los da normalidade, ainda que respeitando as suas diferenças. É muito gratificante conseguir perceber que de algum

modo contribuí para melhorar alguma coisa na vida daquela criança e da sua família e é muito gratificante sentir que a família reconhece profundamente o nosso trabalho.

### **Como é feita a articulação co os professores de ER?**

É uma articulação muito informal. Vamos falando, às vezes diariamente sobre como correu o trabalho na sala de aula, como correu na Unidade, sempre que há alguma situação que justifique reunimos, mas acaba por ser, na minha opinião insuficiente. No início do ano fazemos os documentos em conjunto (PEI/AC(CEI) embora esse trabalho parte mais de nós da Educação Especial e sinto que os professores ainda se envolvem pouco nele, desculpando-se que têm mais Vinte alunos e que não têm formação para trabalhar com estes. Em termos práticos não há uma preparação conjunta do trabalho a desenvolver.

### **E com as famílias, como é a articulação?**

Temos uma relação muito próxima com as famílias. Na unidade utilizamos um caderno de recados que anda sempre na mochila do aluno e permite aos pais saber como foi o dia de cada um, já que a maior parte não consegue expressar verbalmente o que fez e como correu o dia. Por outro lado os pais têm o meu nº pessoas e sempre que querem ligam para conversarmos. Também fazemos uma atividade a que chamamos “momentos de partilha” onde tentamos reunir os pais dos alunos que têm apoio na UEE e todos os profissionais que intervêm com os mesmos e debatemos assuntos que partem das necessidades dos pais. A relação e a articulação é muito mais connosco na Unidade do que com os docentes de Ensino Regular no entanto alguns docentes também têm esta boa relação com os pais.

### **Relativamente ao exercício da sua atividade (enquanto docente destes alunos), o que mais a preocupa?**

Preocupa-me muito o facto de não conseguir perceber se o meu trabalho é ou não o mais adequado para estes alunos. Tenho procurado aprofundar os meus conhecimentos nesta área mas não me sinto especialista na matéria, não tenho a certeza se estou a fazer tudo o que deveria, vou muito pelo meu instinto, vou apalpando terreno e vendo como resulta mas isso não quer dizer que esteja a conseguir fazer o melhor, penso que poderia fazer mais, mas não sei bem como. Por outro lado preocupa-me muito o facto de saber que ainda não existe uma preparação e uma sensibilização suficientemente sólida para responder às necessidades destes alunos e para lhes proporcionar uma educação de qualidade. Nem todas as pessoas os querem aceitar como são e nem todas as pessoas estão disponíveis para os acolherem e para serem professores deles.

### **Na sua opinião que competências deve ter um professor para trabalhar com estes alunos?**

Acho que qualquer professor deveria ter competências para trabalhar com estes e com quaisquer outros alunos pois ser professor é isso mesmo. No entanto sei que não é assim, os professores pensam que podem ser seletivos no tipo de alunos que têm nas turmas e esquecem-se que isso só revela que não são bons profissionais. Acho que um professor deve ser uma pessoa justa, reta, humana, sensível, sempre com vontade de saber mais, sempre com vontade de aprender mais, preparada para desafios, que queira investir, que

acredite em todos os alunos e que tenha a enorme capacidade de se colocar no lugar do outro: deve ser capaz de se colocar no lugar do aluno, com e sem PEA, no lugar do pai e da mãe do aluno

### **De que modo a formação que teve o preparou para estas questões?**

Talvez a formação que tive me tenha preparado para ser uma profissional atenta e consciente das minhas limitações. Em termos práticos acho eu a formação contribuiu pouco ou nada para a intervenção com crianças com NEE. Na formação inicial tive poucas bases já nem me lembro bem mas não me lembro de explorar muito a temática das NEE. Depois fiz a formação especializada que também não foi nada concreta em termos de práticas e mesmo na abordagem as problemáticas. Quando comecei a trabalhar na educação especial ainda não tinha feito a especialização e posso dizer que o que aprendi com a mesma não acrescentou nada ao que já sabia. Quando vim trabalhar para este Agrupamento assumi a Unidade mas na verdade nunca tinha ouvido falar em Unidades de Ensino Estruturado e não sabia o que era esperado de mim até me informar sobre o assunto e contatar outras colegas que estavam em Unidade. Também sabia pouco sobre Autismo, ouvia falar mas não sabia concretamente as características as crianças com esta perturbação, nem modelos de intervenção nem concretamente em que deveria assentar o meu trabalho. Nesse 1º ano li muito, falei com colegas que já trabalhavam em Unidade e procurei formação na área, a qual tive que custear.

### **Considera que os professores do ER estão preparados para trabalhar com estes alunos na turma?**

Eu acho que não e os próprios professores admitem que não estão preparados. Alguns fazem algum esforço por trabalhar com estes alunos porque os aceitam na turma mas a maioria nem isso, partem do princípio que estes alunos são da educação especial e nem se esforçam para trabalhar com eles.

### **E os professores de Educação Especial?**

Os professores de Educação Especial à partida não podem dizer que não estão preparados pelo menos perante os colegas do ensino regular, mas na verdade não estão efetivamente preparados. Acho que como à partida aceitam estes alunos pois é para isso que são professores de educação especial, acabam por ir procurando resolver as situações através de formações ou de pesquisas ou de contactos com colegas com mais experiência, mas não considero que os professores de educação especial sejam experts na matéria. Há colegas que finalizaram os cursos de pós graduação ou especialização há pouco tempo e que nunca ouviram falar de PEA, há outros que não sabem como fazer um PEI, coisas que só a prática os ensina o que não deveria de ser assim.

### **Tendo em conta as funções que tem que desempenhar, enquanto docente de EE de alunos com PEA, peço que me diga que formação gostaria de ter?**

Penso que era importante desenvolver-se formação centrada nas necessidades dos vários Agrupamentos. Mas formação continuada e bem estruturada que permitisse aos professores de educação especial especializarem-se realmente em diferentes

problemáticas, ninguém pode perceber de tudo ou pelo menos sentir-se à vontade para intervir em todas as problemáticas, era importante que as formações especializadas formassem bem os professores em termos gerais das Necessidades Educativas Especiais e depois a formação contínua deveria ser centrada nos Agrupamentos e de acordo com as necessidades. Deveria haver professores de Educação Especial especialistas em PEA, outros em Multideficiência, outros em Intervenção Precoce, outros em Dificuldades Específicas de Aprendizagem... Pronto, mas relativamente à intervenção com alunos com PEA acho que era importante ser disponibilizada formação que aborda-se vários aspetos, nomeadamente aspetos relacionados com a avaliação e todo o processo de integração no 3/2008. Era bom consciencializar os professores para esta problemática, o que é, quais as características destas crianças, que diferentes metodologias existem, como intervir, como comunicar, como criar relação, como adaptar o currículo, como adaptar os materiais, como inclui-los nas turmas sem os deixar à parte. Acho que era bom formação tanto para os professores de ensino regular como para os professores de educação especial. Acho até que se os professores de educação especial tivessem uma boa formação poderiam dar formação aos de ensino regular. Penso que esta lacuna não se resolve com formações de 25 horas confinadas a um tempo e um espaço. Acho que deveria ser algo duradouro que permitisse o acompanhamento das práticas até que esta ideia de inclusão possa ser efetivamente assimilada por todos e posta em prática sem desculpas e sem medos.

**Acha que faz parte das funções do professor de Educação Especial formar os professores de ER?**

Sim, acho que essa poderia ser uma função dos professores de ensino especial mas se estes tivessem uma preparação que a maioria não tem. Acho que para que alguém possa dar formação consistente e credível tem que perceber muito da matéria, tem que ser um verdadeiro especialista e isso não acontece na maior parte das vezes.

DEE 2B

---

## **Entrevista Docente de Ensino Especial- Agrupamento C**

### **DEE 1C**

#### **O que pensa sobre a inclusão de crianças com NEE, nomeadamente com PEA nas Escolas de Ensino Regular?**

Eu acho que não poderia ser de outra maneira. Estas crianças estavam segregadas e isso não é sequer questão. Os ganhos são imensos para todos.

#### **Concorda com a resposta educativa que está a ser dada a estes alunos (Escola de ER – sala de aula e UEE)?**

Concordo, acho que numa fase inicial teria mesmo que ser assim. O desejável seria que no futuro qualquer escola se pudesse organizar para ter estas crianças. Acho que ainda não estamos a incluir verdadeiramente pois há crianças que estão desenraizadas das suas localidades para poderem ter esta resposta.

#### **Que vantagens e desvantagens vê na inclusão destes alunos nas turmas de ER?**

São muitas. Para eles o facto de poderem estar com crianças sem condição de deficiência, de poderem conviver com a normalidade, poderem aprender comportamento sociais, poderem fazer o que os outros meninos da sua idade fazem. Para os outros acho que é uma oportunidade poderem conviver com a diferença, poderem ajudar, poderem ver que não somos todos iguais. Para os professores a maior vantagem é desafiarem-se a querer saber mais, a querer fazer melhor, a querer ser professores de todos os alunos. Sabemos que isto não é fácil mas se nos mentalizarmos que não poderia ser de outra forma, acabamos por encontrar respostas para as dificuldades que vão surgindo, não podemos é achar que estes meninos não deveriam estar aqui, isso não. Isso é dizer que não somos capazes de ser professores.

#### **Considera que os resultados da inclusão destes alunos nas turmas têm sido positivos? Refiro-me aos resultados para todos os alunos, para os professores, para o sistema, para os próprios alunos com Autismo....**

Da realidade que eu conheço sim, eu acho que sim. Há ainda muito para afinar mas é mesmo assim, nunca nada é como gostaríamos que fosse.

#### **É professora de educação especial de alunos com PEA. Que problemas/dificuldades encontra?**

A dificuldade maior é incutir este espírito de inclusão na escola, nos professores principalmente. Ainda há muitas resistências e isso não ajuda a que se faça o melhor por estas crianças. Depois tenho dificuldades mais pessoais, não sei tudo, às vezes tenho que ir procurar estratégias para fazer com que eles aprendam, com que se motivem ou com que consigam ter comportamentos mais adequados.



**E que gratificações encontras, neste trabalho?**

A maior gratificação é ver as evoluções deles, ver que com o tempo vão conseguindo estar nas turmas, ver que vão fazendo progressos.

**Como é feita a articulação com os professores de ER?**

Procuramos sempre ir falando com eles, ou quando vamos levar os alunos à sala ou mesmo nos intervalos. Não temos muitos momentos formais para articular... infelizmente...

**E com os técnicos que apoiam os alunos?**

Falamos quando eles veem para estar com os alunos. Normalmente falamos sempre um pouco antes ou depois da terapia. Depois nas reuniões de início e final de ano tentamos reunir em momentos mais formais. Mas eu sei que isto não é suficiente. É uma lacuna... mas não conseguimos fazer de outra forma por causa das incompatibilidades de horários, eles não têm horário para reuniões. É tudo para intervenção.

**Relativamente ao exercício da sua atividade (enquanto docente destes alunos), o que mais a preocupa?**

Preocupa-me que o que estamos a dar no presente não seja o suficiente para que eles possam ser jovens autónomos no futuro. Apesar de tudo o que fazemos ter isso presente, sinto que acabamos por os proteger. Muitas vezes não os deixamos crescer. Temos receios e acabamos por andar sempre em cima deles.

**Na sua opinião que competências deve ter um professor para trabalhar com estes alunos?**

Acima de tudo deve ser sensível a estas questões. Deve acreditar nestes alunos como acredita nos outros. Se não, não vai investir.

**De que modo a formação que teve o preparou para estas questões?**

A formação inicial foi muito pobre nestas questões. Acho que nem se falava nisto, não me recordo. Depois a formação especializada deu algumas luzes, mas não foi nada de especial. Lembro-me de acabar a especialização e pensar... e agora. Mas eu não sei nada... bem, talvez tivesse ficado mais desperta para as NEE mas na verdade trabalho prático foi pouco. Muita teoria, mas prática nada. Depois tenho feito alguma formações mas por minha iniciativa e aí tenho aprendido algumas coisas mas sinto que é tudo muito superficial.

**Considera que os professores do ER estão preparados para trabalhar com estes alunos na turma?**

Preparado acho que ninguém está até ao momento em que se vê confrontado com um aluno destes e têm que ir procurar mais conhecimento para intervir. É claro que há professores que são mais sensíveis a estas questões, que investem, mas também há outros que não querem saber e que partem logo do princípio que estes alunos não aprendem e investir neles é tempo perdido.

**E os professores de Educação Especial?**

Há de tudo. Os que vieram para a educação especial por gosto, por apetência e os que vieram para ver se têm trabalho, porque a esse nível é um grupo acessível. É claro que isso faz toda a diferença...

**Tendo em conta as funções que tem que desempenhar, enquanto docente de EE de alunos com PEA, peço que me diga que formação gostaria de ter?**

Gostava de coisas mais práticas como por exemplo na construção de materiais, estratégias para fazer os alunos aprenderem determinados conteúdos...

**Era isso que eu te ia perguntar, em que modalidades concebes uma formação?**

Gostava que fosse uma formação de longa duração. Que acompanhasse a práticas nas salas de aula e também nas turmas, que nos ajudasse a trabalhar em conjunto em prol do aluno.

**E para os professores de ER?**

Acho que deveria abordar as características da perturbação, da relação, das características do professor para trabalhar com estes alunos, da construção de materiais, da organização de atividades, de como organiza o espaço da sala de aula, como é que se incluem os outros alunos para serem parceiros. Quem tem estes alunos na turma também devia fazer uma formação anual e ter este acompanhamento.

**Acha que faz parte das funções do professor de Educação Especial formar os professores de ER?**

Acho que poderia fazer se nós próprios tivéssemos formação que nos capacitasse para isso. Mas não sei, isso pode ser arriscado. Muita da formação que tenho sou eu que procuro, não sinto que isso seja suficiente para formar os meus colegas, ainda por cima porque estão num nível de trabalho diferente do meu.

## **Entrevista Docente de Ensino Especial- Agrupamento C**

### **DEE 2C**

#### **O que pensa sobre a inclusão de crianças com NEE, nomeadamente com PEA nas Escolas de Ensino Regular?**

Acho bem, acho que estes meninos ganham muito em poder estar em ambiente regulares, junto dos seus pares. Nem sempre foi assim, este caminho tem sido longo e chegarmos aqui foi uma vitória. Ainda há quem pense que estas crianças deviam estar em escolas especiais, juntas umas com as outras, como se vivêssemos em dois mundos. Isto aconteceu durante muitos anos e ainda está enraizado nas mentalidades de algumas pessoas, o que me preocupa é que algumas são professoras... não percebo como podem dizer estas coisas... a inclusão é um valor e não um capricho e quando sinto que há quem pese o contrário até me arrepio.

#### **Concorda com a resposta educativa que está a ser dada a estes alunos (Escola de ER – sala de aula e UEE)?**

Concordo, eu acho que este modelo faz sentido pois, atendendo às mentalidades retrogradadas, não seria possível ter estes meninos aqui se não tivéssemos este apoio da unidade, de certo modo isto ajuda os professores a aceitar a presença dos meninos na escola, já nas turmas... ainda há quem questione.

#### **Que vantagens e desvantagens vê na inclusão destes alunos nas turmas de ER?**

É inquestionável que as crianças com NEE aprendem com modelos, tal como todas as outras. Se os modelos não forem os da “normalidade”, então em vez de aprenderem comportamentos adequados e socialmente aceites, aprendem comportamentos que não as fazem evoluir. Portanto esta é a maior vantagem. Lidarem com a norma e não com outros meninos que são como eles ou pior que eles.

Para os outros alunos, ditos normais, lidar com estas crianças também as ensina a ver que o mundo é diversificado, que não é tudo igual e que temos que saber adaptarmo-nos a esta diversidade. Os outros alunos até aceitam muito bem a presença destes meninos nas salas e acabam por se habituar a eles, se forem trabalhados nesse sentido, até podem ajudar e facilitar a inclusão. Mas para isso é preciso que os professores vejam as coisas assim, se os próprios professores das turmas têm atitudes discriminatórias, é claro que os alunos vão fazer o mesmo. Se todos fossem ver bem há vantagens para todos, até para os professores que acabam por poder aprender mais e acabam por tornarem-se melhores professores, afinal quem é capaz de ensinar uma criança com autismo, ensina qualquer outra.

**Considera que os resultados da inclusão destes alunos nas turmas têm sido positivos? Refiro-me aos resultados para todos os alunos, para os professores, para o sistema, para os próprios alunos com Autismo....**

Os resultados são o que são. Isto é um processo. Há aqui muitos fatores envolvidos. Quando tudo está alinhado os resultados são positivos, mas se tivermos gente a puchar para trás, a desalinhar... então os resultados não são positivos. Logo, há casos que correm muito bem, quando as pessoas investem e outros que simplesmente correm, mas que na verdade deixam muito a desejar. Agora uma coisa é certa, neste momento as escolas têm oportunidade de se organizar para responder a todos os alunos e a estes também, se não querem... aí o problema é outro e infelizmente ainda é preciso “partir muita pedra”.

**É professora de educação especial de alunos com PEA. Que problemas/dificuldades encontra?**

Talvez isto que acabei de referir. É mostrar a todos que estes meninos têm tanto direito de aqui estar como os outros. Ou melhor, não é bem isto... eu acho que na verdade os colegas até nem questionam que eles aqui estejam, até acham bem, desde que não vão muito tempo para as salas de aula e desde que nós, na Unidade, fiquemos com a responsabilidade de organizar o trabalho e as dinâmicas destes meninos.

**E que gratificações encontras, neste trabalho?**

É conseguir ver resultados, neles, nos outros, nos professores, na escola. Dá muito trabalho, mas quando vejo que consegui, sinto-me muito feliz. Depois também me sinto feliz por saber que estou a dar o meu contributo para que estes meninos sejam mais felizes, para que as suas vidas sejam mais normais, para que os seus pais estejam mais descansados...

**Como é feita a articulação com os professores de ER?**

Temos algumas reuniões para avaliação, nos finais de período e vamos falando sempre que possível. Não temos muito tempo para trabalhar propriamente em conjunto e talvez isso seja uma grande falha. Às vezes com alguns professores até conseguimos falar mais, ou no almoço ou no recreio, mas com outros são apenas conversas de ocasião e acabamos por andar desalinhados.

**Relativamente ao exercício da sua atividade (enquanto docente destes alunos), o que mais a preocupa?**

Preocupa-me não saber como posso fazer para que o meu trabalho seja mais útil, para eles, para os outros professores. Às vezes sinto que não estou a fazer tudo, que isto é descontinuado. Que não dou o meu melhor. Mas não sei como fazer diferente quando estou numa escola onde as metodologias de trabalho também não ajudam, as pessoas ainda continuam fechadas nas suas salas, preocupadas com as provas de aferição, com os exames, com os programas.... É claro que assim estes meninos não se enquadram, nada disto importa para eles.

**Na sua opinião que competências deve ter um professor para trabalhar com estes alunos?**

Deve ser profissional. Ser competente a nível profissional. Saber o que ensina, saber que todos os alunos lhe dizem respeito e que a educação é um direito de todos.

**De que modo a formação que teve o preparou para estas questões?**

Posso dizer que na formação especializada ganhei alguns conhecimentos e ferramentas que me permitem ir à procura, sempre que necessito. Mas foi pouco tempo de formação, nem chegou a um ano. A formação inicial foi claramente insuficiente nesta matéria, apenas abordámos questões mais ligadas aos vários tipos de NEE e foi uma só disciplina. Às vezes lá encontro uma ou outra formação que procuro ir, mas trata-se sempre estas coisas muito pela rama. A formação poderia ser uma ótima ferramenta para nós, se fosse verdadeiramente planeada e se se centrasse nas nossas dificuldades.

**Considera que os professores do ER estão preparados para trabalhar com estes alunos na turma?**

Eu acho que não. Muitos até assumem isso e estão sempre a dizer que não têm formação... e o pior é que gratuitamente não há quase nada nesta área. Às vezes recomendo formação para os colegas mas é tudo a pagar e há pessoas que não podem e outras que podem mais não querem e têm razão.

**E os professores de Educação Especial?**

Há professores que procuram saber sempre mais e outros que ficam mais pelo básico. Nem todos estão ao mesmo nível, da experiência que tenho e até referindo-me aos colegas com quem tenho trabalhado na unidade. Há aqueles que não sabem mas que se interessam, que procuram e depois de algum tempo de experiência são pessoas muito competentes, mas também há aqueles que não deviam sequer estar neste grupo.

**Tendo em conta as funções que tem que desempenhar, enquanto docente de EE de alunos com PEA, peço que me diga que formação gostaria de ter?**

Basicamente era aprofundar o conhecimento da problemática e saber melhor como se pode fazer para que estes alunos façam algumas aprendizagens, para que consigam controlar os comportamentos e também desenvolver a comunicação. Coisas que me permitissem depois passar aos professores das turmas. Às vezes eles perguntam-me coisas mais específicas e eu também não sei.

**Era isso que eu te ia perguntar, em que modalidades concebes uma formação?**

Não sei, talvez várias ações centradas no contexto em que trabalhamos. Reflexão com outros professores de educação especial, com mais experiência, com outras visões...

**E para os professores de ER?**

Para eles deveria ser também tendo em conta os alunos que têm, de forma a que pudessem levar casos práticos para debater, ver como se deve fazer. As formações muito teóricas não resultam. Deveriam também aprender mais sobre metodologias de ensino no geral, sobre como diferenciar o trabalho numa turma, como “desmontar” o currículo.

**Acha que faz parte das funções do professor de Educação Especial formar os professores de ER?**

Acho que não. Não me vejo nessa função até porque eu própria tenho muitas dúvidas. Posso ajudar, aconselhar, apoiar mas não me vejo como formadora e acho que eles também não me veem assim.

## Anexo VI- Grelha de Análise das Observações 1ª fase

Data: \_\_/\_\_/\_\_ Hora: \_\_\_\_\_ Observação n. \_\_\_\_\_ DER \_\_\_\_ Agrupamento \_\_\_\_

			Quem desencadeia/org	Área/Conteúdo	Objetivo expresso ou deduzido	Materiais	Evidência Plan. prévia	Desenvolvimento da Atividade	Conclusão da atividade
Tipo de Atividade do Aluno com PEA	Atividade individual desenvolvida com apoio. Quem?								
	Atividade Individual desenvolvida sem apoio								
	Atividade grupo/turma (trab. Autónimo)								
	Atividade grupo/turma dirigido por: Quem?								

(cont.)

		Ati	Mesas em U	Mesas em colunas	Mesas em Grupo	Posicionamento do aluno PEA	Posicionamento do Prof.	Posicionamento do A.O	Org. dos mat. do aluno	Materiais adaptados/suportes visuais/
Contexto	Sala de Aula									
	Outro Qual?_____									

	Intervenientes		Formas de Interação Verbal	Resposta/Reação	Unidades de Registo
Relação Comunicativa	Prof/ Aluno PEA e vice versa				
	A.O/Aluno e vice versa				
	A.O/Prof. e vice versa				
	Aluno/Aluno PEA e vice versa				
	Aluno sem PEA/prof.(relativam/ a aluno PEA)				

(cont.)



Relação Comunicativa	Intervenientes		Formas de Interação Não Verbal	Resposta/Reaçã
	Prof/ Aluno PEA			
	E vice-versa			
	A.O/Aluno PEA e vice versa			
	A.O/Prof. e vice versa			
Relação Comunicativa	Aluno/Aluno PEA e vice versa			

Comportamentos Não Interativos- Aluno PEA	Tipo de Comportamento		Situação desencadeadora/Contextualização	Reação do prof.	Reação do A.O	Reação de:_____

## Anexo VII- Grelha de Análise das Observações

### 2ª fase

<b>Observação n.º ____</b>		
Agrupamento: ____	Professor: ____	
Ano de escolaridade (turma): ____º    N.º alunos presentes: ____		
Data: ____/____/____	Hora: _____	Tempo de Observação: ____ h

#### a) Organização do espaço

	Disposição das mesas	Organização dos materiais (espaços definidos)
Sala de Aula (turma)		
Área/Áreas de trabalho Aluno com PEA (sala de aula)		

#### a) Tipo de trabalho

O quê?	Como ?		Para quê?		
Est. geral	Estrat. específicas	Comportamentos	Área e objetivos	Código	Freq.
Trabalho em grande grupo	Incluindo o aluno com PEA	Participação do aluno			
		Recusa à participação pelo aluno			
	Não incluindo o aluno com PEA	Orientação direta e individualizada ao aluno com PEA			
		Orientação indireta do trabalho que o aluno faz individualmente			
Trabalho individualiza do Prof./ Aluno PEA	Desencadeado pelo aluno	Aceitação pelo prof. sem modificações			
		Aproveitamento pelo prof.			
		Redirecionamento pelo prof.			
	Proposto pelo professor	Aceitação pelo aluno			
		Rejeição pelo aluno			
		Aceitação de início e rejeição posterior			
Trabalho individualiza do A.O/ Aluno com PEA	Definido pelo Professor	Aceitação pelo aluno			
		Rejeição pelo aluno			
		Aceitação de início e rejeição posterior			
		Aceitação pelo aluno			

	Definido pelo A.O	Rejeição pelo aluno			
		Aceitação de início e rejeição posterior			
Trabalho autónomo /momentos de transição/espera	Definido pelo professor	Aceitação pelo aluno			
		Rejeição pelo aluno			
		Aceitação de início e rejeição posterior			
	Definido pelo aluno	Aproveitado pelo professor (redirecionado)			
		Ignorado pelo professor			

**b) Recursos específicos por atividade**

Estratégia/Alunos	Recursos		Código	Freq.
Turma não incluindo o aluno com PEA	Manuais escolares			
	Fotocópias			
	Mat. Exp. Plástica			
	Mat. estruturado			
	Mat. não estruturado			
	Mat. sala			
	TIC			
Turma incluindo o aluno com PEA	Manuais escolares			
	Fotocópias			
	Mat. Exp. Plástica			
	Material estruturado			
	Material não estruturado			
	TIC			
Aluno com PEA	Manuais Escolares			
	Livros			
	Fotocópias			
	Caderno diário			
	Material Exp. Plástica			
	Material estruturado			
	Material não estruturado			
	TIC			

**c) Relação comunicativa**

Quem?	Como?		Código	Freq.
Intervenientes	Formas de interação verbal	Comportamentos		
Prof./turma	Instruções para a atividade	Incluindo o aluno com PEA		
		Não incluindo o aluno com PEA		
	Ordem	Incluindo o aluno com		
		Não incluindo o aluno		
Alunos da turma/prof.	Queixa relativamente ao aluno com PEA	Destruição de material/espço físico		
	Indicação/explicação da tarefa	Cumprimento da tarefa pelo aluno		

Prof./aluno PEA		Cumprimento da tarefa revelando desinteresse/sem investimento		
		Recusa à tarefa pelo aluno		
		Cumprimento da tarefa após reformulação do prof. face à recusa do aluno		
	Pergunta dirigida a conhecimentos escolares	Resposta do aluno		
		Sem resposta do aluno		
	Pergunta dirigida a conhecimentos gerais (não escolares)	Resposta do aluno		
		Sem resposta do aluno		
	Pergunta dirigida a interesses	Resposta do aluno		
		Sem resposta do aluno		
	Solicitação de envolvimento do aluno	Aceitação pelo aluno		
		Recusa pelo aluno		
	Solicitação do envolvimento de outros alunos	Aceitação pelo aluno		
		Recusa pelo aluno		
	Ordem	Aceitação pelo aluno		
		Recusa pelo aluno		
		Recusa seguida de comportamento desadequado		
	Repreensão	Aceitação pelo aluno		
		Recusa pelo aluno		
	Ameaça punitiva	Reação positiva		
		Reação negativa		
		Reação nula		
Aluno com PEA/prof.	Pergunta	Resposta do professor		
		Sem resposta do professor		
	Pedido	Aceitação pelo professor		
		Recusa do professor		
	Expressão de dificuldades	Incentivo do prof. à continuação/reformulação		
		Desistência do Prof.		
	Solicitação de atividade preferida	Aceitação pelo prof.		
		Negação pelo prof.		
A.O/ Aluno com PEA	Indicação da actividade a desenvolver	Aceitação pelo prof.		
		Insistência do Professor		
		Insistência seguida de aceitação do professor		
	Pergunta - sugestão de actividade (queres fazer...)	Cumprimento da tarefa pelo aluno		
		Cumprimento da tarefa revelando desinteresse/sem investimento		
		Recusa à tarefa pelo aluno		
		Cumprimento da tarefa após reformulação do A.O face à recusa do aluno		
		Resposta afirmativa do aluno		
		Resposta negativa do aluno		
		Resposta do aluno		

	Pergunta dirigida a conhecimentos escolares	Sem resposta do aluno		
	Pergunta dirigida a conhecimentos gerais	Resposta do aluno		
		Sem resposta do aluno		
	Pergunta dirigida a interesses	Resposta do aluno		
Aluno com PEA/A.O		Sem resposta do aluno		
		Recusa pelo Aluno		
	Pergunta	Resposta do A.O		
		Sem resposta do A.O		
	Resposta	Resposta de aceitação		
		Resposta de oposição/negação		
	Pedido	Aceitação do A.O		
		Recusa do A.O		
	Constatação de dificuldades	Incentivo do A.O. à continuação/reformulação		
		Desistência do A.O		
	Solicitação de atividade preferida	Aceitação pelo A.O		
		Negação do A.O		

Quem?	Como?			
Intervenientes	Formas de interação Não verbal	Comportamentos	Código	Freq.
Professor/Aluno	Correção do trabalho	Seguida pelo aluno com atenção		
		Sem a atenção do aluno		
	Indicação do trabalho	Aceite pelo aluno		
		Recusada pelo aluno		
Aluno/Professor	Manifestação de dificuldade	Grita		
		Chora		
	Manifestação de desinteresse	Levanta-se		
	Manifestação de afeto	Aceite		
		Recusado		
		Aceite e retribuído		
A.O ./aluno	Correção do trabalho	Seguida pelo aluno com atenção		
		Sem a atenção do aluno		
	Indicação do trabalho	Aceite pelo aluno		
		Recusada pelo aluno		
Aluno/A.O.	Manifestação de dificuldade	Gritar		
		Chorar		
	Manifestação de desinteresse	Levantar-se		
	Manifestação de afeto	Aceite		
		Recusado		

Quem?	Como?			
Intervenientes	Ausência de finalidade interativa	Comportamentos	Código	Freq.
Aluno	Estereotipias/maneirismos			
	Descompensação/oposição			

## **Anexo VIII- Grelha de conclusões das observações**

**DER \_\_\_\_ Turma \_\_\_\_ Agrupamento de Escolas \_\_\_\_**

Nº alunos: \_\_\_\_ Ano Escolaridade: \_\_\_\_ Aluno PEA matriculado no \_\_\_\_  
com a medida \_\_\_\_

<b>Contexto de Observação</b>	
<b>Atividades</b>	
<b>Recursos materiais</b>	
<b>Relação Comunicativa</b>	
<b>Comportamentos Não interativos</b>	

## Anexo IX- Grelha Final- Análise das Observações

### 1. Contexto de Observação

		Turma 1	Turma 2	Turma 3	Turma 4	Turma 5	Turma 6	Turma 7	Turma 8	Turma 9
<b>Local de observação</b>	Sala de aula									
	Outros									
<b>Disposição equipamento</b>	Colunas (2 alunos)									
	Filas (horizontais)									
	U									
	Grupos									
<b>Localização do aluno</b>	1ªs 3 filas									
	Últimas 3 filas									
	C/ colegas									
	S/ colegas									
<b>Organização do espaço específica para o aluno</b>	Existente									
	Não visível									
<b>Suportes visuais à organização do grupo e do aluno</b>	Organização do trabalho									
	Organização do grupo									
	Não existentes									
<b>Recursos materiais</b>	Cadernos									
	Manuais									
	Fichas/fotocópias									
	Trazidos da UEE									

## 2. Estratégias e atividades

		Turma 1	Turma 2	Turma 3	Turma 4	Turma 5	Turma 6	Turma 7	Turma 8	Turma 9
<b>Nível/ano de escolaridade</b>	Da turma									
	Das ativ. dos alunos									
<b>Áreas curriculares</b>	Português									
	Matemática									
	Estudo do Meio/ Conhecim. do Mundo									
	Expressão Plástica									
	Expressão Dramática									
	Educação Musical									
	Educação Física									
<b>Inserção no planejamento para a turma</b>	A mesma atividade									
	Atividades diferentes									
<b>Organização do trabalho com a turma</b>	Trabalho em grande grupo									
	Trabalho individual									
	Trabalho em grupos									
<b>Planeamento das estratégias e atividades para o aluno com PEA</b>	Com evidências de planeamento									
	Sem evidências de planeamento									
	Planeamento com sequencialidade									
	Planeamento descontinuado									
	Atividades propostas pelos docentes da UEE									
	Atividades propostas pela Assistente Operacional									
	Pela Prof. da turma									



<b>Apoio ao aluno com PEA</b>	Pela Assistente operacional									
	Pelo docente de EE									
	Por colegas									
	Sem apoio									
<b>Realização das atividades individualizadas</b>	Recusa inicial									
	Faz com insistência e apoio									
	Faz com promessa de recompensas									
	Faz com diversas adaptações da atividade									
	Faz de forma aparentemente mecânica									
	Não faz a atividade									
<b>Realização das atividades da turma</b>	Recusa inicial									
	Aceitação									
	Faz com dificuldade									

### 3. Relação comunicativa

			<b>Turma 1</b>	<b>Turma 2</b>	<b>Turma 3</b>	<b>Turma 4</b>	<b>Turma 5</b>	<b>Turma 6</b>	<b>Turma 7</b>	<b>Turma 8</b>	<b>Turma 9</b>
<b>Interação verbal</b> <b>Interação verbal</b>	<b>Prof/turma</b>	Incluindo o aluno com PEA									
		Excluindo o aluno com PEA									
	<b>Prof/PEA</b>	Questiona diretamente									
		Questiona e responde, por falta de resposta									
		Incentiva a resposta									
		Dá indicações p/ tarefa									
		Explica as tarefas									

		Reforça positiva/elogia									
		Promete recompensa									
		Pedido de sugestão de atividade/pergunta sobre se quer fazer a atividade									
		Pergunta sobre as tarefas trazidas da UEE									
		Incentiva a execução da tarefa									
		Regula comportamentos desajustados									
		Manda o aluno para a UEE antes de tempo									
	<b>PEA/Prof.</b>	Rejeita a atividade									
		Propõe atividade									
		Indica a finalização da tarefa									
		Solicita recompensa									
		Pedidos não relacionados com as tarefas									
	<b>Alunos/PEA</b>	Ajudam o aluno com PEA									
		Incentivam o aluno com PEA									
		Indicam à prof. (em x dele)que o aluno acabou a tarefa									
		Queixam-se do aluno									
		Pede que mostre o trabalho									
		Cumprimentam o colega									
	<b>PEA/alunos</b>	Cumprimenta quando chega									
		Pede um brinquedo emprestado									
		Provoca os colegas									

	<b>AO/ PEA</b>	Questiona diretamente									
		Incentiva a resposta									
		Dá instruções									
		Reforça positiva/									
		Promete recompensa									
		Pede sugestão de atividade									
		Regula comportamentos									
	<b>PEA/AO</b>	Pede recompensas									
		Pede mudanças de atividade									
		Questiona sobre a tarefa									
	<b>Prof/AO</b>	Indica a tarefa a realizar pelo aluno									
		Comenta o comportamento do aluno									
	<b>AO/Prof</b>	Queixa-se do comportamento do aluno									
		Indica que o aluno concluiu a tarefa									
<b>Interações não verbais</b>	<b>Prof/PEA</b>	Aceita a recusa									
		Ignora o comport. desajustado									
		Aponta para a tarefa a realizar									
		Coloca à frente do aluno o material para a tarefa									
		Acaricia a cabeça do aluno									
	<b>PEA/Prof</b>	Recusa a atividade									
		Inicia a atividade									
		Chora quando contrariado									
		Risca o caderno quando não quer fazer									

		Empurra a prof, para a afastar de si									
		Tapa os ouvidos ou vira a cara para não ouvir a prof.									
		Coloca-se debaixo da mesa									
	<b>PEA/Alunos</b>	Manifesta carinho									
		Grita quando lhe tocam									
		Passa rasteiras ou bate aos colegas									
		Faz caretas aos colegas									
		Mostra o trabalho aos colegas									
	<b>Alunos/PEA</b>	Aceita as manifestações									
		Apontam a tarefa a realizar									
		Cumprimentam o aluno, tocando-lhe									
		Ignoram os comportamentos não verbais do colega									
	<b>AO/PEA</b>	Regula comportamentos									
		Ajuda a realizar a tarefa									
		Posiciona corretamente o aluno									
<b>Comp. Não interativos</b>	<b>Estereotipias</b>	Entoa canções e lengalengas									
		Balanceia o corpo									
		Repete palavras descontextualizadas									
		Repete o que a prof. diz									
		Dá gargalhadas descontextualizadas									
	<b>Comportamentos</b>	Levanta-se e corre pela sala									

	<b>desajustados</b>	Grita									
		Bate com as mãos na mesa									

## Anexo X- Grelha de Análise Conteúdo da entrevista ao Docente de Ensino Regular 1A

Unidades de registo	Indicadores	UR por Ind
No caso dos alunos que eu já tive eu concordo. e acho que traz vantagens, tanto para os outros alunos da turma, como também para o professor e mesmo para a própria criança.	Vantagens da inclusão para os alunos com e sem NEE	3
Concordo, concordo com a inclusão (...)		
Vantagens todas. Tanto por terem que cumprir horários, por estarem com o grupo turma, por participarem nas mesmas actividades que os outros meninos participam.		
(...) mas nos moldes em que está acho que os apoios são poucos tanto ao nível da formação (...)	Falta de formação dos professores do ensino regular	3
Desvantagens, se calhar a minha falta de formação para trabalhar com alunos com necessidades é uma desvantagem		
Eu acho que é muito importante a componente pessoal, mas não é suficiente. Eu não estou aqui porque sou uma pessoa qualquer com sensibilidade. Tem que haver mais qualquer coisa que eu acho que falta.		
(...) como de outros técnicos que nos possam apoiar, tanto em sala com individualmente (...)	Falta de apoio aos professores do ensino regular	3
Não, a mim enquanto professora desses alunos, sinto-me sem apoio.		
(...) e também a falta de outros recursos, de outros técnicos que me possam também acompanhar com o aluno.		
(...) e também as estruturas na escola, às vezes não são as mais adequadas para que as crianças estejam integradas.	Falta de condições na escola	1
Eu acho que sim, lá está o espectro do autismo é muito grande, trabalho agora com este menino e já trabalhei com outro que tem agora 24 anos, no caso do outro menino que já tem 24 anos e com quem eu ainda falo hoje, foi muito positivo este percurso que ele fez na escola dita normal.	Percurso positivo dos alunos com PEA nas escolas regulares	1

No caso específico do meu aluno eu penso que é vantajoso porque eles já vêm com ele do pré escolar, já o conheciam, têm um grande carinho por ele, também já antecipam as necessidades dele e da parte desse menino também há uma grande simpatia e empatia pelas outras crianças do grupo.	Bom relacionamento da turma com o aluno com PEA	1
Às vezes não é fácil, mas especialmente lidar com os comportamentos dele e também quando ele tem comportamentos agitados, quando ele não está... porque tudo tem tempo, não é...	Dificuldade na gestão dos comportamentos do aluno com PEA	2
Em termos de comportamento também nem sempre é fácil.		
eu tenho que gerir o tempo dele e o tempo dos outros que estão na turma e não é só ele que tem dificuldade e dentro da turma também há vários níveis, portanto a dificuldade não é por ele lá estar é pelos diferentes níveis que existem na turma.	Dificuldade em distribuir o tempo de atenção por todos os alunos com dificuldades	1
Eu acho que é uma mais valia tanto a nível pessoal como profissional. Sei lá... ver os avanços dele,	Gratificação pessoal e profissional com a evolução do aluno	1
ver como os outros alunos o aceitam, porque também acho que é muito importante ver o que é a tolerância entre eles. Eles quase sempre compreendem as atitudes do L, que são diferentes das deles, mas são muito tolerantes com ele. Ele às vezes deita as coisas ao chão ou belisca os colegas, mas eles são tolerantes com ele, muito mais que entre eles, aos outros não perdoam tanto as atitudes mesmo que seja a brincar e ao L perdoam e são tolerantes.	Gratificação pessoal profissional com o bom relacionamento entre os alunos	1
As minhas preocupações com ele se calhar são as mesmas que tenho para com os outros. É saber como é que aquilo que eu lhe estive a dizer, naquele dia, naquela semana e naquele mês, fica nele. Como é que ele aprendeu e como vai usar isso no futuro.	Preocupação com as aprendizagens do aluno	1
Do 3º ano não. Não acompanha todo o trabalho de turma. Ele tem um trabalho específico. No 1º e 2º ano ele conseguia acompanhar mais o trabalho da turma, mas este ano está a ser muito complicado, não sei vamos ter que avaliar a passagem a CEI	Dificuldades do aluno em acompanhar o 4º ano de escolaridade	1

Deveria haver formação. Devíamos ter oportunidade de assistir a seminários, palestra... sei lá... tudo aquilo que eu tenho ido, tenho sido eu a procurar ou tem-me chegado através de outros colegas e eu mostro interesse em ir.	Necessidade de informação sobre as PEA	1
Haver da parte do agrupamento, da estrutura, formações que nos cheguem às vezes é difícil. Mas também já tem havido, as formações que eu tenho ido têm chegado através do Agrupamento mas acho que são poucas. Sinto necessidade de conhecer melhor a problemática.	Necessidade de formação promovida pelo Agrupamento de Escolas	1
Se bem que as formações a que eu tenho isso o que nos propõem é conhecer a criança, trabalhar com a criança, porque cada caso é um caso, e por isso é que é um espectro. Mas eu às vezes sinto é que isso vai muito da sensibilidade da pessoa, não nos é dada um sugestão de trabalho, tem a ver muito com a sensibilidade. Tanto médicos como psicólogos como terapeutas com quem eu tenho falado é isso que transmitem.	Necessidade de intervenções pedagógicas personalizadas face às características da criança	2
A formação mostrou-me que é possível e que há casos de sucesso e é isso que tenho ouvido nas formações que tenho feito. É tudo um ajustar de situações, lá está... não há uma receita, a ideia é irmos ajustando com a nossa perceção das coisas, com a necessidade que a criança tem, é este equilíbrio.		
Na formação inicial tive cadeiras de ensino especial, também iniciei o mestrado em psicologia educacional, o que foi também um acréscimo	Abordagem das NEE na formação inicial e pós-graduada	1
(...) e nos primeiros anos que trabalhei, trabalhei num colégio que integrava meninos com NEE, não só autistas como síndrome de Down e outros. Portanto também já tenho um bocadinho mais de experiência que começou logo no início da minha carreira.	Experiência profissional com alunos com NEE	1
Fora isso é tudo o que eu tenho feito ao longo da minha formação, nada muito específico. O que eu acho que me faz falta é conhecer um bocadinho mais, é estruturar um bocadinho mais, uma formação mais estruturada que não seja só umas horas, que não seja só um encontro, porque isso eu tenho ido, não é?	Necessidade de uma formação estruturada em NEE	1
Agora trabalhar, debater um bocadinho os assuntos sobre o trabalho específico com uma criança é o que tem faltado e se calhar era haver um bocadinho mais de partilha com todas as pessoas que trabalham com o aluno, porque se calhar,	Necessidade de discussão dos casos com professores de e outros técnicos de EE	2



uma vez por ano falar com a médica, uma vez por ano falar com o psicólogo, não é suficiente. Está bem que isto tudo, obriga a tempos e a deslocações das pessoas, mas era possível e tinha que haver.		
As únicas pessoas com quem eu partilho são as pessoas da Unidade, com quem o aluno está, mas há outros técnicos envolvidos e que eu acho que seria uma mais valia se pudéssemos trabalhar em grupo, mas uma vez que eles não estão na escola, não pertencem à escola, torna-se mais difícil. O aluno aqui na escola tem o apoio de terapia da fala, de psicomotricidade, mas depois há outros apoios fora da escola, porque os pais procuram.		
Com a Terapeuta da Fala, para além da professora e educadora da unidade, nós conseguimos trabalhar muito em conjunto. As coisas que são feitas normalmente com o L, a terapeuta antecipa o trabalho da sala.	Trabalho conjunto com a prof. de EE e TF	1

## Anexo XI- Quadro de Análise Final- Entrevistas a Docentes de Ensino Regular - Agrupamento A, B, C

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	U.R ind	U.R cat
<b>Conceções do Docente de ER acerca da inclusão de alunos com PEA nas turmas de ER</b>	<b>Concordância com a inclusão</b>	Vantagens para os alunos sem NEE	Conhecem e compreendem a problemática	4	17
			Ficam mais consciencializados para a diferença	5	
			Desenvolvem valores e atitudes positivas face aos colegas	6	
			Têm experiências de aprendizagem diferentes	2	
		Vantagens para os alunos com PEA	Contatam com modelos de normalidade	6	22
			Desenvolvem percursos educativos positivos	4	
			Criam relações de amizade/afetividade com os colegas (normais)	5	
			Desenvolvem processos interactivos/socialização com pares/regras sociais	4	
			Participam nas atividades da turma	3	
		Vantagens para a restante comunidade educativa (pais, A.O)	Ficam sensibilizados para a diferença	2	3
			Pais- não se sentem discriminados pois os filhos podem estar na mesma escola que as outras crianças	1	
		Gratificação pessoal e profissional para o professor	Presenciam o bom relacionamento entre os alunos sem PEA e os alunos com PEA	5	21
			Desenvolvem-se profissional e pessoalmente com a experiência	7	

			Observam a evolução do aluno com PEA	6	
			Recebem carinho e sentem a afetividade do aluno com PEA	5	
			Sentem que o aluno está feliz ali	2	
		Apoio da UEE à inclusão	O aluno com PEA não está sempre na sala do regular	11	18
			Os docentes de EE (da UEE) apoiam os docentes de ER	5	
			Na UEE os alunos recebem apoio especializado	1	
			A A.O acompanha e apoia o aluno na sala de aula do regular	1	
	<b>Não concordância com a Inclusão</b>	Ausência de resposta por parte da escola	Demasiado tempo na Escola	1	13
			Falta de respostas escolares na vertente prática	2	
			Falta de apoios terapêuticos	4	
			A Escola não responde às necessidades	3	
			O sistema educativo está não está organizado de forma a incluir	3	
		Perturbação do funcionamento das turmas	Destabilizam o ambiente na sala de aula	9	14
			alunos com PEA prejudicam a aprendizagem dos outros na turma	5	
Conceções do Professor acerca do exercício da atividade enquanto docente de	<b>Constrangimentos</b>	Falta de Formação dos docentes de ER	Não é disponibilizada formação para os professores do ensino regular	12	42
		Insuficiente Formação dos docentes de EE	Formação especializada limitada e pouco específica	1	
			Ao aluno na sala de aula	8	

uma turma que inclui um aluno com PEA		Insuficiente Apoio dos docentes de EE	Ao docente de ER	3	
		Insuficiente apoio dos técnicos	Ao docente de ER	1	
		Problemas na Organização / ambiente educativo	Falta de estruturas Físicas/materiais	1	
			Falta de tempo para articulação entre os docentes de ER e de EE	8	
			Falta de articulação entre os docentes de ER e técnicos	7	
			Falta de informação e de apoio clínico	1	
	<b>Dificuldades</b>	Socialização e aprendizagem do aluno	Na gestão dos comportamentos do aluno com PEA	15	36
			Na compreensão e gestão das aprendizagens do aluno	2	
			No desenvolvimento de atividades que permitam ao aluno acompanhar o trabalho da turma	1	
			No apoio ao aluno nas atividades na sala de aula	9	
			Na motivação do aluno para as atividades	4	
			Na comunicação com o aluno- não verbaliza/comunica pouco	5	
		Gestão da turma	Em distribuir o tempo de atenção por todos os alunos com dificuldades	6	11
			Em gerir o currículo da turma- atendendo à diversidade (trabalhar com todos	5	
	<b>Preocupações</b>	Futuro do aluno	Ao nível do apoio familiar futuro	2	2
			Ao nível das respostas educativas futuras	1	1

		Resposta educativa que está a ser dada	Ao nível do encaminhamento profissional	5	5
			Não saber se está a responder às necessidades do aluno	3	9
			Desenvolver a autonomia dos alunos	6	
	<b>Competências necessárias</b>	Pessoais	Ser Sensível	3	6
			Gostar destas crianças	1	
			Ser intuitivo	1	
			Ser persistente	1	
		Profissionais	Ter capacidade de improviso	2	11
			Aceitar a inclusão e acreditar no aluno	7	
			Ter conhecimentos da problemática/Espetro	1	
			Ter conhecimentos de formas de intervenção	1	
Conceções dos professores acerca dos contributos da formação tida no âmbito das NEE/EE	<b>Contributo da formação</b>	Formação Inicial	Breve abordagem- Não preparou	17	21
			Nenhuma abordagem às NEE/EE	4	
		Formação Pós- Graduada	Abordagem das NEE – deu alguma preparação	2	2
		Formação continua	Fez formação continua na área	1	11
			Não fez formação continua na área	10	
	<b>Contributo da experiência profissional</b>	Desenvolvimento profissional	A prática na sala de aula	3	19
			Trabalho conjunto com a prof. de EE e TF	6	
			Pesquisas individuais	10	
<b>Conceções dos professores em relação à formação</b>	<b>Incidência da Formação</b>	Conhecimento da problemática	Conhecer e compreender o Espetro	8	10
		Primeiros socorros	Atuar em situações de crise/convulsões	1	
		Estilos de Aprendizagem	Conhecer e compreender como aprendem/como pensam estes alunos	1	

<b>que consideram necessária</b>		Intervenção Pedagógica	Conhecer e compreender formas de intervenção pedagógica	6	16
			Conhecer e compreender e construir materiais adaptados	9	
			Conhecer técnicas de intervenção ao nível da psicomotricidade	1	
		Relação Pedagógica	Conhecer e compreender mecanismos para estabelecer relação pedagógica com os alunos	1	9
			Conhecer formas de controle e regulação do comportamento	8	
		Avaliação das aprendizagens	Conhecer e compreender como avaliar as aprendizagens dos alunos	6	6
	<b>Modalidades de formação</b>	Ações de formação estruturadas – de longa duração	Promovida pelo Agrupamento de Escolas	4	5
			Promovidas por Centros de Formação/outras	1	
		Processos formativos centrados no estudo do caso	Planear intervenções pedagógicas personalizadas face às características da criança	8	14
			Discussão dos casos com professores de e outros técnicos de EE	3	
			Construção de materiais	2	
			Estar nas UEE com os prof de EE	1	

## Anexo XII- Grelha de Análise de Conteúdo da Entrevista ao Docente de Educação Especial 2A

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	UR/Ind
Conceções do professor de EE acerca da inclusão de alunos com PEA nas turmas de ER	Concordância com esta resposta educativa (UEE/Sala de aula)	Vantagens para os alunos sem NEE	Conhecem e compreendem a problemática		
			Ficam mais consciencializados para a diferença		
			Desenvolvem valores e atitudes positivas face aos colegas	-Eu penso que é uma mais valia até para com os pares porque eles também aprendem a estar com eles - Estão mais abertos às crianças com problemas e para eles é tão fácil estar com um colega autista como com um colega dito normal	2
			Têm experiências de aprendizagem diferentes		
		Vantagens para os alunos com PEA	Contatam com modelos de normalidade	-Em termos de vantagens, penso que têm um modelo de crianças com comportamento dito normal e que eles são capazes de imitar, consigo ver isso por exemplo aqui mesmo na unidade, pois há um dia por semana que eu recebo aqui dois meninos de cada turma que tem alunos da unidade e eles fazem um trabalho partilhado e é muito engraçado. Por exemplo, tenho cá um menino que conseguiu fazer dois pai	2

				<p>natais espetaculares tendo como modelo o trabalho do colega que tinha ao lado. O amigo estava a desenhar e ele tinha o modelo do amigo e conseguiu.</p> <p>- Sim, é isso! Hoje por exemplo eles vieram e tivemos a criar um painel para o inverno. Tiveram a pintar, portanto fizemos um painel de pintura e eles acabam por se relacionar uns com os outros e desenvolver outras competências.</p>	
			Desenvolvem percursos educativos positivos		
			Criam relações de amizade/afetividade com os colegas (normais)	A atitude dos miúdos passa um bocado pela postura de quem trabalha com eles para aceitação dos meninos autistas e penso que os meninos autistas ganham muito em ter como modelo os meninos ditos normais.	1
			Desenvolvem processos interactivos/socialização com pares/regras sociais		
			Participam nas atividades da turma		
		Desvantagens para os alunos com PEA	Sentem-se frustrados por verem que não fazem o mesmo que o colegas da turma		



		Vantagens para os professores de ER	Desenvolvem-se profissional e pessoalmente com a experiência		
		Vantagens para a restante comunidade educativa (pais, A.O)	Ficam sensibilizados para a diferença		
			Pais- não se sentem discriminados pois os filhos podem estar na mesma escola que as outras crianças		
		Gratificação pessoal e profissional para o professor	Presenciar o bom relacionamento entre os alunos sem PEA e os alunos com PEA		
			Observar a evolução do aluno com PEA	- Nas pequenas coisas que eles vão conseguindo. Sentir que eles já dizem uma palavrinha, que já vão fazendo umas contagens, que já conseguem fazer pequenas contas. Pronto, estas pequenas coisas que para nós são muito gratificantes.	1
			Receber carinho e sentir a afectividade do aluno com PEA		
			Sentir que o aluno está feliz ali		
		A UEE é uma mais valia- apoia a inclusão	O aluno com PEA não está sempre na sala do regular		
			Os docentes de EE (da UEE) apoiam os docentes de ER		

			Na UEE os alunos recebem apoio especializado		
			A A.O acompanha e apoia o aluno na sala de aula do regular		
	Não concordância com esta resposta educativa	A escola não responde às necessidades destes alunos	Demasiado tempo na Escola		
			Falta de respostas escolares na vertente prática		
			Falta de apoios terapêuticos		
			O sistema educativo promove a exclusão do aluno em vez de o incluir	-Penso que o próprio sistema acaba por prejudicar a relação com o facto dos professores andarem excessivamente preocupados com os programas, com as matérias, com o facto dos alunos terem que prestar provas... anda tudo a um ritmo excessivo e isso prejudica a relação.	1
		Graus de autismo mais severos	Destabilizam o ambiente na sala de aula		
			A Escola não responde		
			alunos com PEA prejudicam a aprendizagem dos outros na turma		

Conceções do Professor acerca das limitações/obstáculos à Inclusão dos alunos com PEA	Constrangimentos	A Formação dos docentes de ER	Falta de formação dos professores do ensino regular	-Eu acho que as pessoas estão um bocado perdidas e nós também que estamos nas Unidades... -Depois acho que nós todos precisávamos de mais formação para podermos trabalhar melhor, acho que a formação fazia muita falta, tanto para nós como para os professores - A formação poderia ajudar até no sentido das pessoas ficarem mais sensibilizadas para acolher estes meninos.	3
		Formação docentes de EE	Formação especializada limitada e pouco específica	-Eu acho que as pessoas estão um bocado perdidas e nós também que estamos nas Unidades...	1
			Falta de oferta formativa na área da Educação especial	-Depois acho que nós todos precisávamos de mais formação para podermos trabalhar melhor, acho que a formação fazia muita falta, tanto para nós como para os professores	1
		Organização / ambiente educativo	Falta de estruturas Físicas/materiais		
			As salas de aula não estão adaptadas a estes alunos- muitos estímulos		
			Isolamento da UEE		
			Falta de tempo para articulação entre os docentes de ER e de EE	-Acho que nós devíamos ter mais tempo para nos encontrarmos. Não há tempo para tudo e já se dá muito	2

				tempo. Nós temos um momento de encontro formal, onde fazemos o PEI e o CEI com o professor de cada aluno individualmente, mas depois não há mais momentos de trabalho. - e até acho que aqui fazia falta a tal articulação com os colegas para podermos construir materiais em conjunto.	
			Falta de tempo para articulação entre docentes de ER; EE e técnicos	-Não temos momento de encontro em que estejamos todos. Os terapeutas não têm horas para reuniões, todas as horas que têm são de apoio direto. Acho que é dessa parte que temos necessidade, de termos um tempo para nos encontrarmos e para trabalharmos. O que acontece são conversas muito informais, mas os professores titulares quase não vêem os terapeutas. Quem está mais em contato com os terapeutas somos nós, porque os alunos partem daqui para as terapias, no caso dos que estão nas salas vão de lá para as terapias.	1
			Falta de partilha entre os docentes de EE		

			Falta de informação e de apoio clínico		
		Resistências à Inclusão	Há alunos que passam grande parte do tempo nas UEE- estão excluídos		
			Há professores que se demitem das suas funções para com estes alunos		
		O prof. de Er não compreende as funções do docente de EE	Esperam um apoio muito ao nível curricular (Apoio Educativo)	- Os professores trabalham mais a nível académico... aprender a ler e a escrever e depois se vêem que os alunos não conseguem, perdem o entusiasmo e não investem. São os meninos que vão lá e vem e pronto.	1
		Resistências à Inclusão	Há alunos que passam grande parte do tempo nas UEE- estão excluídos	-Os professores aqui ainda estão muito fechados para receberem estes meninos no 2º e 3º ciclo. As pessoas parece que até têm receio de ficar com eles, do que fazer e depois o escudo protector é não ir, não ver, não fazer para se salvaguardarem.	1
			Há Professores de ER que se demitem das suas funções perante os alunos PEA nas turmas	- As pessoas estão obcecadas pela matéria que têm que dar aos outros alunos e esquecem-se que estes também são alunos da turma. Por isso é que nós achamos que alguns alunos têm que estar mais tempo nas salas para os	1

				professores se lembrarem que eles também são da turma. Eles esquecem-se disso, às vezes mesmo em actividades aqui na escola, se os meninos estiverem aqui, os professores esquecem-se de os vir buscar. É uma grande falha da nossa parte.	
	Dificuldades dos docentes de ER (percepcionadas)	Na gestão da aprendizagem da turma	Os professores de Er queixam-se que os programas curriculares são muito extensos- não têm tempo para o aluno PEA		
		Na preparação de actividades para o aluno PEA	Os professores de ER não preparam trabalho para os alunos PEA		
			Não incluem os alunos PEA nas actividades da turma	Mas também há aqueles que só os têm na turma por obrigação e não são capazes de lhes dedicar atenção.	1
		No apoio ao aluno com PEA em sala de aula	Os professores de ER não apoiam o aluno PEA nas actividades em sala de aula (deixam-no à margem)		
		Na gestão do comportamento da turma	Os prof. de ER passam muito tempo a gerir comportamentos desadequados		
		Na gestão do comportamento do aluno com PEA			
	Dificuldades dos Docentes de EE	Gestão de comportamentos do aluno PEA	controlar comportamentos agressivos	-Inicialmente tinha muitas dificuldades em controlar as situações de birra. Eles atiravam-se para o chão... eu iniciei	1

				isto sozinha, sem unidade, com duas crianças que eu é que tinha que controlar. Não tinha sala, não tinha materiais, não tinha nada... eles depois também acabavam por não ter nada que lhes interessasse. Atiravam-se para o chão e eu não tinha força para os conseguir levantar.	
			Contrariar a rejeição/negação	-Era um bocado angustiante porque sabia que todos os dias ia haver birras e que eu não estava a conseguir dar a volta. E pronto, isto levou algum tempo. Eles	1
			Adaptar comportamentos sociais		
	Preocupações	Com o futuro do aluno	Ao nível do apoio familiar futuro		
			Ao nível das respostas educativas futuras	-Eu preocupo-me um bocadinho com o futuro deles, acho que até ao 9º ano as coisas talvez estejam mais ou menos porque da parte das escolas secundárias não sei a realidade de cada lugar	1
			Ao nível do encaminhamento profissional		
			Ao nível da sua independência futura		
		Com a resposta educativa que está a ser dada	Não saber se está a responder às necessidades do aluno		
			Desenvolver a autonomia dos alunos		

			Não verificar evolução nos alunos (trab. da UEE)		
	Competências que considera necessárias	Pessoais	Ser Sensível		
			Gostar destas crianças	-Primeiro que tudo tem que gostar de estar com estas crianças. Estar disponível para estar com eles porque estas crianças precisam de ter muito carinho e às vezes as pessoas vão com aquela ansiedade de que as crianças têm que aprender e esquecem-se da parte afectiva e estes meninos funcionam um pouco ao contrário.	1
			Ser intuitivo		
			Ser persistente		
			Ser assertivo		
			Ser curioso/procurar saber mais		
		Profissionais	Ter capacidade de improviso		
			Aceitar a inclusão e acreditar no aluno		
			Ter conhecimentos da problemática/Espetro		
			Ter conhecimentos de formas de intervenção		
			Ter formação inicial adequada ao perfil académico do aluno		
Conceções dos DEE acerca a	Estão Preparados				



preparação dos prof. de ER para terem estes alunos nas turmas	Não estão preparados	Não têm conhecimentos	Os prof. de ER não compreendem a problemática	- Acaba por se compreender porque as pessoas também gostam que os alunos vão à sala e sejam capazes de fazer os trabalhos e de progredir e nem sempre é assim, às vezes não se vêem logo resultados e os resultados que se vêem são quase invisíveis para algumas pessoas.	1
			Os prof. não sabem como trabalhar com estes alunos	<p>-Deveria ter sido feita uma sensibilização para tal porque as pessoas estão a receber nas salas de aula estes meninos sem terem preparação para tal e depois é-lhes muito difícil</p> <p>- Pronto, eu sinto que as pessoas estão um bocado perdidas porque ninguém pergunta se as pessoas estão aptas a receber estes meninos ou não.</p> <p>- Isso é complicado! (hesitação)... Eu acho que as pessoas estão um bocado perdidas</p> <p>- Eles acabam por ter receio de fazer algumas coisas porque também acham que se estão a expor ao mexer numa área onde não se sentem à vontade. Como não dominam depois também há o refugio.</p> <p>- Eu acho que de um modo geral não estão preparados. Alguns têm mais</p>	5

				sensibilidade do que outros e aceitam estes meninos de forma mais natural.	
		Não têm sensibilidade	Os prof. não querem trabalhar com estes alunos		
Concepções dos docentes de EE em relação à sua formação	Formação inicial	Não preparou	Breve abordagem às NEE mas não preparou		
		Preparou para o trabalho com estes alunos	O Curso de formação inicial permitiu desenvolver competências que agora são transferidas para este tipo de trabalho (curso de ed. De infância)	<p>-Eu acho que logo o curso inicial foi rico em termos da percepção do que está à nossa volta, da sensibilização. Eu não fiz estágio nenhum a este nível, fiz um mês de hospital em internato, mas penso que apesar de não ter tido contato com estes meninos a minha formação me permitiu desenvolver competências que agora é possível transferir para este tipo de trabalho</p> <p>- Não sei, penso que talvez as educadoras tenham mais sorte porque temos uma preparação que nos dá uma bagagem diferente para trabalhar com estas crianças que têm idades mentais de três/quatro anos. O corpo é crescido mas a cabeça é pequenina e temos que fazer trabalho ao nível do Jardim de Infância ou às vezes ainda menos.</p> <p>- Fiz a minha formação inicial na João de Deus há cerca de 30 anos, acho que o que lá aprendi ajuda-me imenso no</p>	3

				trabalho com estas crianças. Até os materiais que tivemos que construir na altura-	
	Formação especializada	Não prepara para a prática	O curso é muito teórico e não prepara para a prática	<p>- não tivemos uma formação muito pormenorizada, com pesquisas e outras coisas e com trocas.</p> <p>- Depois fiz um CESE em termos de formação especializada, acho que enriqueci os meus conhecimentos a nível pessoal, mas no trabalho prático acho que não ganhei muito, senti que faltou trabalho prático. Eu também já tirei há 14 anos. Senti que havia falta de outro tipo de trabalho, que nos aproxima-se mais das crianças</p> <p>-Quando terminei a formação especializada senti que não conhecia nada do ensino especial, mesmo em termos de burocracia e só depois comecei a perceber que poderia ir buscar os meus conhecimentos do curso de educadora e aplicar com estes mudos</p>	3
	Formação Contínua	Não fez formação contínua na área	Não é disponibilizada formação gratuita		
		Fez formação contínua na área	Fez formação paga e por sua iniciativa	-Tenho apenas duas formações nesta área e sinto que me fazia falta muito mais;	2

				- Não, fui eu que procurei. A coordenadora da escola informou-me que estava uma formação na ESE Almeida Garrett e nós, eu e a colega que estava aqui comigo na altura, fomos as duas. Fiz lá esse formação de 25 horas e depois fiz lá outra de 50 horas. Estas formações foram muito importantes para trabalhar com estes meninos.	
	Experiência profissional	Desenvolvimento profissional pela experiência	Desenvolvimento profissional através de pesquisas individuais		
			Desenvolvimento profissional através do contato com outros colegas	-Depois também visitei a sala de uma colega no seixal, é uma colega que está a meio tempo na escola e também está na DGIDC. Estive lá umas duas horinhas com ela e foi muito bom. - Essa colega que estava comigo na altura tinha muita experiência de CERCi e também me ajudou muito	2
Conceções dos professores de EE em relação às suas funções	Apoio à inclusão do aluno na sala de aula				
	Apoio aos professores do ER	Insuficiente preparação	Falta de ferramentas/conhecimentos para ajudar	-Eu acho que se tivesse mais ferramentas conseguiria também ajudar mais os professores das turmas porque acho que eles também necessitam.	1

	Dar formação aos docentes de ER	Não faz parte das suas funções	Não considera ter legitimidade para tal		
Conceções dos DEE em relação à formação que consideram necessária para os docentes de ER	Conteúdos	Conhecimento da problemática	Conhecer e compreender o Espetro		
		Primeiros socorros	Atuar em situações de crise/convulsões		
		Estilos de Aprendizagem	Conhecer e compreender como aprendem/como pensam estes alunos		
		Intervenção Pedagógica	Conhecer e compreender formas de intervenção pedagógica		
			Conhecer e compreender e construir materiais adaptados	-porque por exemplo uma coisa muito simples como fazer um jogo, implica perceber o que se quer com aquele jogo, como o construir e com que funcionalidade ... não devemos fazer as coisas por fazer - Mas até em termos de Adequação de trabalho e dos testes dos professores deveriam ter formação.	2
			Conhecer técnicas de intervenção ao nível da psicomotricidade		
		Relação Pedagógica	Conhecer e compreender mecanismos para estabelecer relação pedagógica com os alunos		
			Conhecer formas de controle e regulação do comportamento		

		Avaliação das aprendizagens	Conhecer e compreender como avaliar as aprendizagens dos alunos	-Mas até em termos de Adequação de trabalho e dos testes dos professores deveriam ter formação. - Acho que há uma grande dificuldade em saber o que a criança conhece, o que conseguiu adquirir, em valorizar o que ela já sabe. Para nós há pequenos pormenores que significam muito mas para os professores são invisíveis, parece até que os meninos não fizeram nada, às vezes são coisinhas pequeninas que são necessárias para chegar a outras e não são valorizadas.	2
		Comunicação e Linguagem	Desenvolver competências na área da comunicação e linguagem		
	Modalidades de formação	Ações de formação estruturadas – de longa duração	Promovida pelo Agrupamento de Escolas		
			Promovidas por Centros de Formação/outros		
		Processos formativos centrados no estudo do caso	Planear intervenções pedagógicas personalizadas face às características da criança		
			Discussão dos casos com professores de e outros técnicos de EE		
			Construção de materiais		
			Estar nas UEE com os prof de EE		
	Conceções dos DEE em relação	Conteúdos	Conhecimento da problemática	- As pessoas deviam saber distinguir o que é uma birra e aquilo que é próprio	1

à formação que consideram necessária para os docentes de EE				da problemática, portanto conhecer a problemática pois acho que temos uma abordagem muito pela rama.	
	Conhecimento de estratégias de intervenção	Ter conhecimento de estratégias de intervenção			
		Ter conhecimentos e compreensão relativos à construção de materiais	- porque por exemplo uma coisa muito simples como fazer um jogo, implica perceber o que se quer com aquele jogo, como o construir e com que funcionalidade ... não devemos fazer as coisas por fazer	1	
	Conhecimento de formas de relação pedagógica	Ter conhecimentos de formas de estabelecer relação com estes alunos	- Outra coisa muito importante, a desenvolver numa formação, seria aspectos ligados à relação do professor e dos alunos.	1	
	Trabalhar em equipa	Ter conhecimentos de formas de trabalhar em equipa	- Devíamos também aprender a trabalhar em equipa, acho que a haver uma formação essa poderia ser uma das modalidades.	1	
	Utilização de novas tecnologias de informação	Ter conhecimento e saber utilizar software específico (comunicação e linguagem)	-nível das novas tecnologias eu sou uma pessoa um bocado limitada, não gosto muito do computador e sinto necessidade de saber trabalhar com alguns programas que não domino, por exemplo o Border Maker - Eu gostava muito de saber trabalhar com o Border Macker porque a partir	2	

				dali fazem-se coisas espetaculares. Vi isso na formação que fiz com a Carmo mas não consegui apanhar tudo, não sei onde ir para conseguir fazer as coisas, mas estava com vontade de pedir ao CRTIC uma ajudinha nesta área.	
	Modalidades	Oficinas de formação de longa duração	Aliar a teoria à prática		
		Oficina de formação	Aliar a teoria à prática		
		Ações de curta duração	Sensibilizar para a problemática e formas de intervenção		



## Anexo XIII- Quadro de Análise Final- Entrevistas a Docentes de Educação Especial

### Agrupamentos A,B e C

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
<b>Conceções do Docente de EE acerca da inclusão de alunos com PEA nas turmas de ER</b>	<b>Concordância com a inclusão</b>	Vantagens para os alunos sem NEE	Os alunos sem NEE têm possibilidade de conhecer e compreender a problemática	DEE 1C DEE 2C	2
			Os alunos sem NEE ficam mais consciencializados para a diferença	DEE2B DEE 1C	2
			Os alunos sem NEE desenvolvem valores e atitudes positivas face aos colegas (com PEA)	DEE 2A DEE 1B DEE 2C DEE 1C	4
		Vantagens para os alunos com PEA	Os alunos com PEA contactam com modelos de normalidade	DEE 1A DEE 2A DEE2B DEE 1C DEE 2C	5
			Os alunos com PEA desenvolvem percursos educativos positivos	DEE 1B DEE 2C	2
			Os alunos com PEA criam relações de amizade/afetividade com os colegas	DEE 1A DEE 2B DEE 1C	3
			Os alunos com PEA desenvolvem processos interativos/socialização com pares/regras sociais	DEE 1A DEE 1B DEE 2B DEE 2C	4
			Os alunos com PEA podem participar nas atividades da turma	DEE 1A DEE 1B	2
			Alguns professores deixam-nos à margem na sala de aula	DEE 1B DEE2B DEE 1C	3

		Vantagens para a restante comunidade educativa	Os PER têm oportunidade de se tornarem melhores professores para todos os alunos	DEE 2B DEE 1C DEE 2C	3
			Os A.O ficam sensibilizados para a diferença	DEE 1B DEE 2C	2
			Os pais não se sentem discriminados pois os filhos podem estar na mesma escola que as outras crianças	DEE 1A DEE 2B DEE 2C	3
			O prof pode observar a evolução do aluno com PEA	DEE 1A DEE 2A DEE 1B DEE 2B DEE 1C	5
			O DEE pode desenvolver-se profissional e pessoalmente com a experiência	DEE 1B DEE 2C	2
		A UEE facilita a inclusão	O aluno com PEA não está sempre na sala do regular	DEE 1A DEE 2 B DEE 2C	3
			Na UEE os alunos recebem apoio especializado do docente de EE	DEE 1A DEE 2C	2
			A A.O (da UEE) acompanha e apoia o aluno na sala de aula do regular	DEE 1A DEE 2C	2
	<b>Não concordância com a inclusão</b>	Inexistência de respostas adequadas	Há falta de apoios terapêuticos	DEE 1B DEE 3 B DEE 1C	3
			Promoção da exclusão (na prática)	DEE 1A DEE 2A DEE 1C	3
			Falta de respostas pelos PER	DEE 1B DEE 1C	2
		Desvantagens para os alunos sem NEE	Os alunos com PEA destabilizam a turma e perturbam as aprendizagens	DEE 1B DEE 1C	2

		Desvantagens para os Prof de ER (percecionadas pelos DEE)	Têm mais trabalho na organização e planeamento das atividades da turma	DEE 1B DEE 1C	2
			Têm que estar sempre em formação/aprendizagem	DEE 1B DEE 2C	2
			São incompreendidos pelos colegas que têm turmas “normais” por terem mais apoios ou redução de turma	DEE 1B	1
<b>Conceções do docente acerca das limitações/obstáculos à Inclusão dos alunos com PEA</b>	<b>Constrangimentos</b>	Falta de Formação para os docentes de ER	Não há oferta formativa para os professores do ensino regular	DEE2A DEE 1C DEE 2C	4
		Insuficiente Formação dos docentes de EE	A formação especializada é limitada e pouco específica	DEE 2A DEE 1C	2
			Não há oferta formativa na área da Educação Especial	DEE 1A DEE 2A DEE 1C DEE 2C	4
		Problemas na Organização / ambiente educativo	Falta de estruturas Físicas/materiais na escola/estruturação das salas de aula	DEE 1A DEE 1B	3
			Isolamento da UEE em relação ao restante contexto escolar	DEE 1A DEE 1B DEE 2B	3
			Falta de tempo no horários dos docentes para articulação entre os docentes de ER e de EE	DEE 1A DEE 2A DEE 2B DEE 1C DEE 2C	5
			Falta de tempo para articulação entre docentes de ER; EE e técnicos	DEE 2A DEE 1C DEE 2C	2
			Incompreensão das funções do docente de EE por parte do docente de ER	DEE 1A DEE 2A DEE 1C	3

		Resistências à Inclusão	Há alunos que passam grande parte do tempo nas UEE- estão excluídos	DEE 1A DEE 2A DEE 2B	5
			Há Professores de ER que se demitem das suas funções perante os alunos PEA nas turmas	DEE 1A DEE 2A DEE 2B DEE 1C	9
	<b>Dificuldades percebidas pelos Prof. de ER</b>	Na gestão da turma (incluindo o aluno com PEA)	Falta de tempo para trabalhar/apoiar o aluno com PEA	DEE 2A DEE 1C	3
			O prof de ER perde muito tempo a controlar os comportamentos de alunos da turma	DEE 1A	1
		Na preparação de atividades para o aluno com PEA	O Prof de ER não preparam trab. para os alunos com PEA (levam o trab. da UEE)	DEE 1A DEE 1C	3
			O Prof de ER não apoia o aluno nas atividades que desenvolve na sala de aula	DEE1A DEE 2C	2
			Os prof de ER não incluem o aluno PEA nas atividades da turma	DEE 1A DEE 2A DEE 1C DEE 2C	3
	<b>Dificuldades Sentidas pelos docentes de EE</b>	Na gestão do comportamento do aluno PEA	Dificuldade em controlar comportamentos agressivos dos alunos com PEA	DEE 1A DEE 2A DEE 2B	5
			Dificuldade em controlar a rejeição/negação por parte do aluno PEA	DEE 1A DEE 2A DEE 1C	3
			Dificuldade em adaptar comportamentos sociais	DEE 1A DEE 1C	2
		Na promoção da inclusão destes alunos	Sensibilizar os prof. de ER para aceitarem estes alunos nas turmas e os incluírem	DEE 1B DEE 2B DEE 1C	3

			Envolver os Prof de ER na elaboração dos doc do processo educativo e responsabilizá-los	DEE 2B DEE 1C	3
		Na intervenção curricular/pedagógica	Definir o currículo específico do aluno não valorizando a parte acadêmica	DEE 2B DEE 1C	3
			Comunicar com os alunos com PEA	DEE 2B DEE 1C	2
			Avaliar as competências dos alunos PEA	DEE 2B DEE2C	2
	<b>Preocupações</b>	Com o futuro do aluno	Ao nível das respostas educativas futuras	DEE 2A DEE 1C	2
			Ao nível da sua independência futura	DEE 1A DEE 1B	3
		Com a resposta educativa que está a ser dada	Não saber se está a responder às necessidades do aluno	DEE 2B DEE 1C	3
			Desenvolver a autonomia dos alunos	DEE 1A	1
			Não se veem evoluções significativas	DEE 1A	1
			Saber se os alunos com PEA são entendidos e compreendidos nos seus sentimentos e desejos	DEE 1B DEE 2B	3
	<b>Competências necessárias</b>	Pessoais	Ser Sensível	DEE 1B DEE 2B DEE 1C	3
			Ser justo	DEE 2B	1
			Gostar destas crianças	DEE 2A	1
			Ser persistente	DEE 1C DEE 2A	2
			Ser assertivo	DEE 1A DEE 1B	2
			Ser curioso (procurar saber mais)	DEE 1A DEE 1B DEE 2B	4

		Profissionais	Capaz de se colocar no lugar do outro	DEE 2B	1
			Ter capacidade de improviso	DEE 2B DEE 1C	2
			Aceitar a inclusão e acreditar no aluno	DEE 2B DEE 1C	2
			Ter conhecimentos de formas de intervenção	DEE 1B DEE 1C	2
			Ter formação inicial adequada ao perfil acadêmico do aluno	DEE 1A DEE 2B	2
<b>Conceções dos DEE acerca da preparação dos PER para terem estes alunos nas turmas</b>	Falta de preparação	Não têm conhecimentos	Os prof. de ER não compreendem a problemática	DEE 1A DEE 2A	2
			Os prof. não sabem como trabalhar com estes alunos	DEE1A DEE 2A DEE 1B DEE 2B DEE 2C	5
		Não têm sensibilidade	Os prof. não querem trabalhar com estes alunos	DEE1A DEE 1C	2
<b>Conceções dos DEE em relação à formação que consideram necessária para os docentes de ER</b>	Incidência da formação DEE	Conhecimento da problemática	Ter conhecimento e compreensão do Espetro	DEE 1B DEE 2B DEE 1C	3
		Intervenção	Ter conhecimento e compreensão de formas de intervenção pedagógica	DEE 1B DEE 1C DEE 2C	3
			Ter conhecimento e saber construir materiais adaptados	DEE 2A DEE 1B DEE 2B	4
			Ter conhecimentos de formas de adaptar o currículo	DEE 2B DEE 1C	2

			Ter conhecimento e compreensão de como avaliar as aprendizagens dos alunos	DEE 2A	2
			Desenvolver competências na área da comunicação e linguagem	DEE1A DEE 2B DEE 1C	3
		Relação Pedagógica	Ter conhecimento e compreensão de mecanismos para estabelecer relação pedagógica com os alunos	DEE 1B DEE 2B	2
			Ter conhecimento de formas de controle e regulação do comportamento	DEE 2B DEE 2C	2
	<b>Modalidades de formação DEE</b>	Ações de formação de longa duração	Ter formação promovida pelo Agrupamento de Escolas ao longo do ano letivo	DEE 2B DEE 1C DEE 2C	3
		Processos formativos centrados no estudo do caso	Formação que permita planejar intervenções pedagógicas personalizadas face às características da criança	DEE 1B DEE 1C	2
			Formação que contemple a construção de materiais	DEE 1A DEE 1C	2
<b>Conceções dos DEE em relação à formação que consideram necessária para si</b>	Incidência da formação PER	Conhecimento da problemática	Ter conhecimento e compreensão do Espetro	DEE 1A DEE 2A DEE 2B DEE 2C	4
		Intervenção Educativa	Ter conhecimento e compreensão de estratégias de intervenção	DEE 1A DEE 2B DEE 2C DEE 2C	4
			Ter conhecimento e saber construir materiais adaptados	DEE 2A DEE 1B DEE 2B	4
			Ter conhecimentos de formas e estratégias para comunicação	DEE 2B DEE 1C	2

			Ter conhecimento e saber utilizar software específico (comunicação e linguagem)	DEE 2A	2	
			Conhecer formas de avaliação inicial (para integração na EE)	DEE 1B DEE 1C DEE 2C	3	
			Ter conhecimentos de formas de trabalhar em equipa	DEE 2A	1	
		Relação Pedagógica	Ter conhecimentos de formas de estabelecer relação com estes alunos	DEE 2A DEE 1B DEE 2B	3	
	Modalidades PER	Oficinas de formação	Aliar a teoria à prática	DEE 1A DEE 1B DEE 2B	3	
			Sensibilizar para a problemática e formas de intervenção	DEE 1A DEE 2C	1	
			Centrada nas necessidades do Agrupamento	DEE 2B DEE 1C	2	
	Conceções dos docentes de EE em relação à formação que detêm para o exercício da atividade profissional	Contributo da formação especializada	Não preparou para a prática	Fez uma breve abordagem mas não preparou	DEE1A DEE 2B DEE 1C	3
				O curso é demasiado teórico e não prepara para a prática	DEE 1A DEE 2A DEE 2B DEE 1C	4
				Não especializa o docente	DEE 2B DEE 1C DEE 2C	3
Preparou para a prática			Deu conhecimentos ao nível do trabalho com os pais	DEE 1B	1	
Contributo da formação contínua		Formação feita por sua iniciativa (paga)	Deu conhecimentos da problemática e de formas de intervenção	DEE 1A DEE 2A DEE 1B	6	



				DEE 2B DEE 1C DEE 2C	
			Permitiu o desenvolvimento profissional através do contato com outros colegas na formação	DEE 1B DEE 2B DEE 1C DEE 2C	4
			Potenciou o desenvolvimento profissional através de pesquisas individuais	DEE 1C DEE 2B DEE 2C	3
		Auto-formação	A troca de saberes, experiências e materiais entre colegas, permite o desenvolvimento profissional	DEE 2A DEE 1B DEE 2B DEE 2C	4
			A pesquisa individual na internet, permite o desenvolvimento profissional	DEE 1A DEE 2B DEE 2C	3
<b>Conceções dos Docentes de EE acerca da relação profissional com os DER</b>	Apoio aos PER	Falta de preparação	Falta de ferramentas/conhecimentos para ajudar	DEE 2A DEE 1C	2
			Falta de conhecimentos específicos para apoiar os PER	DEE 1A DEE2B DEE1C	3
		Falta de tempo	Falta de ferramentas/ materiais para promover a inclusão	DEE 1A DEE 1B DEE 2B DEE 1C	4
			Falta de tempo para planificação do trabalho conjuntamente	DEE 1A DEE 2B DEE 2C	3
			Falta de tempo para construção de materiais que facilitem a inclusão	DEE 2A DEE2B	2

	Formação aos PER	Não faz parte das suas funções	Não considera ter legitimidade para tal	DEE 1A DEE 2A DEE 2C	3
			Não se sente com competências para tal	DEE 2B DEE 1C	3
		Faz parte das suas funções	Partilhar estratégias de intervenção	DEE 1B	1

## Anexo XIV- Grelha de organização da Análise Documental - Projeto Curricular de Turma/Programa Educativo Individual

**Tema: Inclusão do aluno com PEA na Turma**

Categorias	Indicadores	Unidades de Sentido								
		Agrup. A			Agrup. B			Agrup. C		
		T 1	T 2	T 3	T 4	T 5	T 6	T 7	T 8	T 9
Planificação e avaliação das atividades	Contempla momentos de trabalho conjunto entre os docentes (ER/EE)									
	Contempla momentos de trabalho conjunto entre os docentes e os técnicos									
Desenvolvimento das atividades	Contempla momentos de trabalho conjunto entre o aluno PEA e os outros alunos (atividades conjuntas)		PCT						PCT	
	Contempla estratégias de diferenciação pedagógica									
Caracterização do aluno com PEA e da resposta educativa	Identifica o aluno e descreve a sua história escolar e antecedentes relevantes	PEI/PCT	PEI/PCT	PEI/PCT	PEI	PEI	PEI/PCT	PEI	PEI/PCT	PEI/PCT
	Identifica fatores ambientais facilitadores à participação e aprendizagem		PEI					PEI		PEI
	Identifica barreiras à participação e aprendizagem	PEI	PEI							
	Estabelece as respostas educativas específicas para o aluno com PEA	PEI/PCT	PEI/PCT	PEI/PCT	PEI	PEI	PEI/PCT	PEI	PEI/PCT	PEI/PCT

	Define os responsáveis pela implementação das respostas específicas	PEI	PEI	PEI	PEI	PEI	PEI	PEI	PEI	PEI
--	---	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

**Tema: Desenvolvimento das aprendizagens do aluno com PEA**

Categorias	Indicadores	Unidades de sentido								
		Agrup. A			Agrup. B			Agrup. C		
		T 1	T 2	T 3	T 4	T 5	T 6	T 7	T 8	T 9
Ensino-aprendizagem	Discrimina os conteúdos, objetivos gerais e específicos a atingir e estratégias e recursos (humanos e materiais) a mobilizar	PCT	PEI	PEI	PEI	PEI	PEI	PEI	PCT	PEI
	Evidencia as diferentes atividades previstas para o aluno e a sua distribuição horária	PEI	PEI	PEI	PEI	PEI	PEI	PEI	PEI	PEI
Avaliação	Reflete uma avaliação compreensiva e integrada do funcionamento do aluno		PEI						PEI	
	Evidencia dinamismo na implementação e avaliação das medidas e reformulação regular									